

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em**  
**Engenharia de Produção**

Eugênio Prado de Freitas

**ANÁLISE DA “COLA” NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2002

Eugênio Prado de Freitas

**ANÁLISE DA “COLA” NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Engenharia de Produção  
da Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de Mestre em Engenharia de Produção

Orientadora: Professora Sônia Maria Pereira, Dra.

Florianópolis

2002

Eugênio Prado de Freitas

**ANÁLISE DA “COLA” NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 19 de agosto de 2002.

Edson Pacheco Paladini

Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Sônia Maria Pereira, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

**Orientadora**

---

Professora Édis Mafra Lapolli, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Professora Ana Maria Benciveni Franzoni, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Para Márcia e Pedro,

com amor.

## *Meus agradecimentos*

*À Universidade Federal de Santa Catarina.*

*À minha orientadora professora Dra. Sônia Maria Pereira, pelo carinho com que acolheu este trabalho e pela interlocução provocante e animadora.*

*À professora Dra. Édis Mafra, pela incisiva pontuação e desconcertante presença, necessária à produção de um trabalho científico.*

*Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.*

*À equipe do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.*

*À equipe do Instituto Metodista Izabela Hendrix.*

*Aos colegas de trabalho, professores José Moreira de Souza, Maria das Graças Pereira Costa, Eliane Freitas Monken, Cibele Silva, Lilian Aparecida Arão, pelas discussões e incentivo.*

*Aos meus alunos, que prontamente se empenharam em participar desta inquietante pesquisa.*

*Aos meus familiares e amigos que, durante este percurso, aguardaram pacientemente minha reclusão.*

*A todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.*

## **Resumo**

FREITAS, Eugênio Prado de. **A “cola” como ferramenta para avaliação do ato pedagógico na construção do conhecimento**. 2002. 79f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

A presente pesquisa aborda o fenômeno “cola” no ensino superior e suas implicações nos procedimentos pedagógicos, tomando como referência para análise a atividade acadêmica no curso de Psicologia de um Centro Universitário de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os comportamentos de alunos que “colam” neste espaço, em situações formais de avaliação da aprendizagem, foram observados porque se considera que a transmissão e a apropriação do conhecimento, como produto sócio-histórico, são marcados pela particularidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. A partir da perspectiva sociointeracionista e considerando a dimensão ética das relações humanas, trabalhou-se com conceitos relacionados à área de educação presencial, à de educação a distância e à Psicologia, que serviram de guia para o estudo. Utilizando-se de questionário estruturado, o enfoque priorizou as questões referentes a ocorrência do fenômeno “cola” e associações possíveis à relação professor–aluno em situações de ensino–aprendizagem. Os dados apresentam a posição dos entrevistados frente ao fenômeno, permitindo uma análise sobre as mudanças subjetivas ao longo da vida escolar e acadêmica dos mesmos, bem como uma aproximação a outros pesquisadores do campo da avaliação educacional.

**Palavras-chave:** “Cola”, Informação, Conhecimento, Ensino–Aprendizagem, Avaliação.

## **Abstract**

**“Cheating” as a tool for evaluation of the pedagogical act in the construction of knowledge.** 2002. 79 pages. Dissertation. (MA in Production Engineering) – Post-Graduation Program on Production Engineering, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.

This dissertation studies the “cheating” phenomenon in university courses, and its implications in pedagogical procedures, having, as reference for the analysis, the academic activities in the psychology graduation course at a university center in Belo Horizonte, MG. The behavior of the students who “cheat” in this Center, in formal situations of learning evaluation, has been observed inasmuch as it is considered that the transmission and appropriation of knowledge, as a socio-historical product, is marked by particular traits of the subjects involved in this process. From a “socio-interactionist” prospect, and bearing in mind the ethical dimension of human relations, we worked with concepts, as guide for the analysis, related to the field of the presential education, to distance learning and to psychology. Using a structured questionnaire, this study focused on questions about the occurrence of the “cheating” phenomenon and the possible associations to teacher/student relationship in teaching/learning situations. The data show the position of the interviewed students in face of the phenomenon, enabling an analysis about the subjective changes throughout their school and university life, as well as a nearer contact with other researchers of the educational evaluation area.

**Key-works:** “Cheating”, Information, Knowledge, Teaching/Learning, Evaluation.

## Sumário

Lista de figuras

Lista de Abreviaturas

|            |  |             |
|------------|--|-------------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>p.12</b> |
| <b>1.1</b> | <b>Considerações iniciais.....</b>                                   | <b>p.12</b> |
| <b>1.2</b> | <b>Justificativa.....</b>  | <b>p.16</b> |
| <b>1.3</b> | <b>Objetivos.....</b>  | <b>p.20</b> |
|            | 1.3.1 Geral.....   | p.20        |
|            | 1.3.2 Específicos.....   | p.20        |
| <b>1.4</b> | <b>Metodologia .....</b>   | <b>p.20</b> |
| <b>1.5</b> | <b>Estrutura do Trabalho .....</b>                                   | <b>p.21</b> |
| <br>       |  |             |
| <b>2</b>   | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                    | <b>p.23</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Considerações iniciais.....</b>                                   | <b>p.23</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Definições.....</b>   | <b>p.24</b> |
|            | 2.2.1 Sobre a “cola” .....   | p.23        |
|            | 2.2.2 Avaliação.....   | p.23        |
|            | 2.2.3 Sobre o Ensino.....  | p.28        |
|            | 2.2.4 Da aprendizagem à construção<br>do conhecimento.....           | p.30        |
|            | 2.2.4.1 O sociointeracionismo.....                                   | p.32        |
|            | 2.2.5 Sobre a Ética.....   | p.36        |
|            | 2.2.6 Sobre a transferência na psicanálise.....                      | p.37        |
|            | 2.2.7 Informação, conhecimento e EAD.....                            | p.42        |
|            | 2.2.7.1 EAD como possibilidade de inovação<br>no ato pedagógico..... | p.43        |
|            | 2.2.8 Considerações finais.....                                      | p.45        |
| <br>       |  |             |
| <b>3</b>   | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                              | <b>p.47</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Considerações iniciais.....</b>                                   | <b>p.47</b> |
| <b>3.2</b> | <b>Características do estudo.....</b>                                | <b>p.47</b> |
| <b>3.3</b> | <b>População e amostra.....</b>                                      | <b>p.48</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Instrumento de coleta de dados.....</b>                           | <b>p.49</b> |
| <br>       |  |             |
| <b>4</b>   | <b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>                    | <b>p.51</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Considerações iniciais.....</b>                                   | <b>p.51</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Apresentação dos resultados.....</b>                              | <b>p.52</b> |
|            | 4.2.1 Perfil dos entrevistados.....                                  | p.52        |
|            | 4.2.2 Transcrição das respostas.....                                 | p.55        |



|     |   |      |
|-----|---|------|
| 4.3 | Análise dos dados da pesquisa.....        | p.68 |
| 5   | CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....           | p.71 |
| 5.1 | Conclusões.....                           | p.71 |
| 5.2 | Recomendações para futuros trabalhos..... | p.77 |
| 6   | FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....                | p.78 |
|     | ANEXO.....                                | p.81 |

## Lista de figuras

|  |      |
|--|------|
| Figura 1: Distribuição dos entrevistados por gênero.....             | p.52 |
| Figura 2: Idade dos entrevistados do sexo masculino.....             | p.53 |
| Figura 3: Profissão – sexo masculino.....                            | p.53 |
| Figura 4: Idade dos entrevistados do sexo feminino.....              | p.54 |
| Figura 5: Profissão – sexo feminino.....                             | p.55 |
| Figura 6: Respostas dos entrevistados à questão 2.....               | p.58 |
| Figura 7: Época em que “colou” – sexo masculino.....                 | p.59 |
| Figura 8: Época em que “colou” – sexo feminino.....                  | p.59 |
| Figura 9: Razões pelas quais fez uso da “cola” – sexo masculino..... | p.60 |
| Figura 10: Razões pelas quais “colou” – sexo feminino.....           | p.61 |
| Figura 11: Sexo masculino quando foi flagrado “colando”.....         | p.62 |
| Figura 12: Sexo feminino quando foi flagrado “colando”.....          | p.63 |
| Figura 13: Opinião sobre a “cola” – sexo masculino.....              | p.64 |
| Figura 14: Opinião sobre a “cola” – sexo feminino.....               | p.65 |
| Figura 15: Livre expressão sobre a “cola” – sexo masculino.....      | p.66 |
| Figura 16: Livre expressão sobre a “cola” – sexo feminino.....       | p.67 |

## **Lista de Abreviaturas**

AA – aprendizagem aberta

EAD – Educação a distância

IEF – Instituições de Ensino Formal

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UMA – Faculdade de Ciências Gerenciais

UNB – Universidade de Brasília

# **1 INTRODUÇÃO**

## **1.1 Considerações iniciais**

“Cola-se”. Esse fenômeno – entendido como “fato de natureza moral ou social” e, ainda, “objeto de experiência possível, isto é, que se pode manifestar no tempo e no espaço segundo as leis do entendimento” (Ferreira, 1986:769) – ocorre, não se sabe há quanto tempo, durante as avaliações que as Instituições de Ensino Formal – IEF apresentam aos seus alunos, visando a apropriação dos conhecimentos, transmitidos nos mais variados graus de formação.

As IEFs, através de instrumentos, tais como a prova escrita, aberta ou fechada, aprovam, ou não, os alunos, situando-os numa escala – por exemplo, entre zero e dez –, exigindo um mínimo de aprendizado sobre os conhecimentos formais. Geralmente, espera-se que haja 60% de aproveitamento quanto aos conhecimentos que são transmitidos – parâmetro que possibilita às IEFs deliberarem sobre a aprovação ou reprovação do aluno. Para evitar esta última alternativa, muitos alunos utilizam do expediente da “cola”, quebrando o preceito – nem sempre explícito nos estatutos das instituições – que diz: não se deve “colar”.

Sabe-se, entretanto, que a “cola”, tão antiga quanto a própria escola, sempre foi combatida de forma rigorosa durante as avaliações formais nas instituições de ensino. Quantos alunos já não tiveram a nota zero por terem sido flagrados “colando”?

O silêncio e a compenetração são requisitos para a realização de provas nos diversos graus do ensino. O aluno tem dia e hora marcados para ser avaliado. A possibilidade de consultar os colegas, os livros ou as próprias anotações surgem em situações especiais e, raramente, nas avaliações formais – ocasião em que esses recursos tornam-se ilícitos e com a denominação de “cola” ou “pesca”, conforme observa Martins (2001).

No jornal *Folha de São Paulo*<sup>1</sup>, uma matéria sobre o fenômeno da “cola” revela que 82% dos alunos de primeiro e segundo graus, dentre sete colégios particulares com diferentes linhas pedagógicas, em São Paulo, “colam” e passam “cola”. A reportagem aponta as seguintes razões: o sistema de avaliação é o primeiro fator (58%), considerando as respostas insegurança (19%), “dar branco” (15%), não querer tirar nota baixa (9%) e precisa tirar nota (6%); o segundo fator, qualidade de ensino (30%), apresenta as seguintes respostas: não entende, tem dificuldade na matéria (21%), não consegue decorar (6%) e não gosta de decorar fórmulas e datas (3%); o último fator (27%) inclui desde os que disseram que não dá tempo de estudar (21%) até os que assumiram ter simplesmente preguiça (6%). Ao final, a matéria jornalística assinala que a maior parte das técnicas de repressão à “cola” “é empregada no combate ao aluno espertinho: divisão da sala em turmas, passeios pela classe, vistorias, etc. [...] Apenas 34% dos professores usam medidas pedagógicas para evitar a “cola”, aplicando questões opinativas e que exijam respostas dissertativas (18%) ou conversando com o aluno sobre a importância da avaliação (16%)”. De acordo com a matéria, pode-se inferir que se privilegia mais o fórum jurídico do que o ato pedagógico propriamente dito.

O relatório de uma pesquisa realizada pela Faculdade de Ciências Gerenciais/UNA –, de Belo Horizonte, em outubro de 1996, (Marques *et al.*, 1996), objetivando socializar a questão e promover um momento de reflexão sobre o problema da “cola”, além de mostrar que não se trata de um fenômeno exclusivo dos cursos fundamental e médio, apresenta sugestões de como eliminá-lo. Os autores constataam “a quase absoluta inexistência de estudos científicos desenvolvidos (...) em torno da temática”, entretanto, apresentam exemplos de “manchetes deste tipo de fraude”, encontradas em “periódicos nacionais e estrangeiros” (p. 1).

Para citar alguns exemplos recentes na realidade brasileira, basta lembrar a necessidade de anulação do Vestibular unificado do Rio de Janeiro, a Cesgranrio em 1988, em consequência da quebra do sigilo dos gabaritos das provas; os casos de fraude no Vestibular, no mesmo ano, em Goiânia e em Belém; a mesma fraude na Fundação Álvares Penteado (Faap) em 1988; o caso da cola eletrônica na PUC do Paraná e da Universidade de Passo Fundo no Rio Grande do Sul, cujos infratores gravaram os resultados na memória de três calculadoras Hewlett-Packard para repasse a clientes e eram suspeitos de agirem há

---

<sup>1</sup> *Folha de São Paulo*, São Paulo, s.d.

anos em Belo Horizonte, São Paulo, Florianópolis, Joinville, Londrina e Maringá e, ainda, o caso da vestibulanda e de seus pais, que foram indiciados por estelionato por terem montado um esquema eletrônico sofisticado de cola, em dezembro de 1992, no VEST- Rio (Marques *et al.*, 1996:1).

Segundo esses autores, pesquisas americanas revelam o crescimento do percentual de estudantes de escolas secundárias que admitiam o uso da “cola” durante os testes escolares – “de 1969 a 1989 o percentual dobrou” (Marques *et al.*: 3).

A partir de um diagnóstico prévio sobre o fato, considerado como cultural, os professores sugerem, no referido relatório, “uma análise comparativa entre pressupostos e elementos práticos da Pedagogia e pressupostos e elementos práticos da Andragogia” (Marques *et al.*, 1996:3), optando por esta última – entendida como a versão da Pedagogia para adultos. Porém, a pesquisa de opinião que fizeram – envolvendo alunos e professores, em questionários com questões abertas e outras com opções – considera a “cola” como um dado da cultura que todos conhecem e procura levantar as causas que os próprios pesquisados atribuem a ela. Investigando uma situação de ensino presencial, a pesquisa realizada não procura saber, primeiramente, se os alunos já “colaram”, e sim, o que fariam se fossem flagrados “colando” e, posteriormente, se os mesmos facilitam ou “passam cola” aos colegas.

Os mesmos autores, ainda, mencionam em outra parte do relatório o aspecto ético do fenômeno – ilustrado na declaração do Presidente do Instituto de Educação do Caráter, uma instituição sem fins lucrativos no Texas, o Sr. Jay Mulkey: “Estudantes que colam em sala de aula poderão trapacear em seus trabalhos e com seus cônjuges” – onde procuram colher sugestões que poderiam extinguir a “cola” no âmbito acadêmico, sugerindo, ainda, em uma das perguntas aos pesquisados, um código de ética do aluno para minimizar o problema (Marques *et al.*, 1996:17).

Destaca-se a dimensão moral na abordagem do fenômeno, considerado, *a priori*, como um mal a ser extirpado, conforme se constata nas sugestões que os professores, responsáveis pela pesquisa supracitada, endereçaram à instituição na qual trabalham. Como extirpá-lo sem conhecê-lo? Qual o conhecimento que

se tem sobre esse fenômeno que incide – e insiste – no processo de preparação para a vida, inclusive acompanhando a evolução tecnológica?

O problema é abordado por Viana (1994) em matéria jornalística que relata o caso de uma estudante carioca “absolvida de uma ação no Tribunal Regional Federal, que incluía também seus pais em crime de estelionato. Ela tentou colar no vestibular unificado do Rio de Janeiro, usando cola eletrônica”. Considerada em seu título como rotina na Escola Brasil, a matéria jornalística apresenta a opinião de dois estudantes de 16 anos de idade.

O primeiro deles, da sétima série de um colégio municipal de Belo Horizonte, afirma: “só quando elas forem freqüentes é que podem comprometer” e acrescenta que “não é crime, mas no vestibular não dá para aceitar, porque a pessoa está disputando com outras honestas que estão jogando limpo”. A outra estudante, do segundo grau de uma escola particular, também de Belo Horizonte, observa que “não seria um crime dentro da escola, porque é uma coisa que todo mundo faz. No vestibular, é uma atitude insensata, pois é um passo muito grande para a vida profissional, tem que ter um preparo próprio para fazer vestibular. Não poderia ser julgado crime, mas quem faz tem que ser punido”.

Nesses depoimentos, percebe-se uma distinção entre a vida escolar antes e depois da entrada na Universidade, no que diz respeito à tolerância quanto ao uso que se faz de um recurso julgado como incorreto.

Uma consideração importante é a de que os processos de avaliação estão, inevitavelmente, inseridos em conjunturas político-sociais caracterizadas pela seleção um a um, própria do mercado de trabalho.

A lógica do mercado de trabalho, no entanto, apresenta sempre uma bifurcação com o advento do capitalismo: a inclusão e a exclusão. Esta última é traduzida como “outras conseqüências perversas do trabalho massificante para o trabalhador: o desemprego, o subemprego” (Rosa, 1995:172). É de se esperar que, em sã consciência, todos procurem o caminho da inclusão, desde a escola, considerando que ambos, mercado e escola, são interdependentes e formam dois círculos concêntricos.

Acrescente-se a essas observações a consideração de que “as funções sociais que a avaliação desempenha no sistema educacional estão permanentemente presentes no processo de ensino” (Soares, 1981).

Estão presentes nos mecanismos de seleção em que, ostensivamente e sob a aparência de uma absoluta neutralidade, alguns são escolhidos e muitos são rejeitados por um processo de eliminação cuja relação com a hierarquia social é dissimulada por uma pretensa objetividade (Soares, 1981).

Um possível conflito pode estar relacionado ao fato de que a inclusão pode ser conseguida de forma lícita, ou não, já que ninguém quer ser excluído. Se a própria exclusão for considerada ilícita por parte dos excluídos, pode-se constatar um movimento redundante: aqueles que usam de subterfúgios para alcançar os objetivos de inclusão têm como punição, quando flagrados, a própria exclusão.

Deve-se destacar, a partir dessas considerações, a responsabilidade dos envolvidos nos métodos de avaliação na produção do fenômeno da “cola”. Nessa perspectiva, caberia à escola, como instituição social responsável pelo processo de formação do cidadão/profissional, lidar com o fenômeno diretamente, uma vez que as observações feitas pelos estudantes, na matéria jornalística supracitada, podem ser deslocadas para o interior das faculdades. “Cola-se” no ensino superior. Se for considerada como um efeito colateral dos métodos de avaliação, cumpre refletir sobre a “cola” como um método de aprendizagem.

O que as instituições de ensino têm feito, de uma maneira geral, é coibi-la, inclusive as de nível superior, sem trabalhar as causas e nem questionar a legitimidade do fenômeno. Um pressuposto que se levanta é o de que a escola tem agido de forma a considerá-lo como algo que vem de fora. Em outras palavras: o aluno bem educado em casa não “colará”, mas aquele que trapaceia deverá ser punido e os pais serão chamados a comparecer à escola.

Nesta perspectiva moral, a instituição de ensino deixa de lado a sua responsabilidade e, conseqüentemente, o esclarecimento de dois pontos primordiais que podem contribuir para o entendimento e encaminhamento pedagógico do fenômeno: deve-se proibir a “cola”? O que é necessário fazer para que o aluno aprenda a não “colar”?



Neste sentido, esta pesquisa – cujos dados foram colhidos em setembro de 2001, a partir de entrevistas com alunos do curso de Psicologia de uma instituição particular de Belo Horizonte – pretende contribuir para a reflexão e análise das implicações éticas do processo de apropriação, construção e transmissão do conhecimento em situações de aprendizagem. O trabalho procura, ainda, analisar o significado particular das respostas, relacionando-as ao contexto social em que são produzidas, considerando-se a responsabilidade dos sujeitos em um processo que pode estar comprometido pela camuflagem da ignorância (Santos, 2000).

## 1.2 Justificativa

Na condição de professor de terceiro grau, o pesquisador vem observando, há oito anos, a recorrência da “cola”. O fenômeno torna-se especialmente intrigante, se for considerado que a realidade admite interpretações várias.

A incidência/insistência da “cola” no âmbito da educação formal revela a predominância de um único olhar sobre a avaliação, negando as múltiplas dimensões que esta possibilita. Pode-se dizer que a “cola”, como sólida construção reativa e homogênea, justifica repensar a própria avaliação, tendo em vista que é nesta situação que o fenômeno ocorre e adquire estatuto de trapaça.

A dimensão ética do fenômeno da trapaça deve ser abordada em instituições de ensino, tanto público quanto privado, tendo em vista a responsabilidade de tais instituições no processo de inserção numa sociedade que exige normas de conduta.

Para cumprir seu papel nos procedimentos regulares de avaliação, a escola estabelece normas referentes ao processo de ensino–aprendizagem. Toma-se, aqui, o substantivo feminino **norma** como aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa; princípio, preceito (Ferreira, 1986:1198). O próprio procedimento de avaliação fica refém de uma delas: **não se deve “colar”**. Verifica-se que o fenômeno “cola” não é tratado como objeto de lei e, sim, de norma. O mais curioso é que se trata de uma norma

oculta, evidenciada, praticamente, só no momento em que ela é infringida, situação em que o educador e a instituição de ensino adotam procedimentos, ainda que diferentes, notadamente punitivos. As respostas dos pesquisados quanto ao flagrante da “cola” evidenciam o aspecto moral do fenômeno, tratado como algo errado e pronto.

Uma providência que se toma é a de verificar se essas normas não estão sendo burladas, antes mesmo da verificação da própria aprendizagem. O dispêndio é significativo, tanto no trabalho de coerção quanto no uso da “cola”. Isto afeta alunos e professores, em um processo que deveria caracterizar-se pela leveza e pelo entusiasmo dos envolvidos. Mas o que se observa não é bem isso.

É comum o aluno apresentar sintomas psicossomáticos em dias de avaliação. O professor volta a sua atenção para os possíveis mecanismos fraudulentos que o aluno possa vir a utilizar. Isso faz com que o docente assuma uma função de fiscal, em detrimento do trabalho pedagógico. Com isto, o processo pode estar marcado, desnecessariamente, pela tensão.

Menegolia (1992), num ensaio em que faz observações sobre o fator “cola”, questiona a relação aluno-estudante: “(...) por que ser aluno apenas e não estudante?” (op. cit. p. 7). Sua análise recai, particularmente, sobre o perfil do aluno “colador”. Suas indagações partem do pressuposto de que o aluno é um desconhecido, “para si mesmo e, principalmente, para os outros” (p. 11). Ele preconiza a autonomia que o aluno deve buscar, tornando-se um estudante – aquele que tem “condições de desfazer a taxaço do pálido e desmerecido título de aluno, que a história consagrou como sendo a personificação do carente e da nulidade inocente” (p. 7).

Após um levantamento sobre diversos tipos de alunos e suas características – considerando a dimensão espacial que ocupam na sala de aula e as relações que estabelecem entre si, com os professores, com a escola, com o conhecimento, com a avaliação e com os meios que usam para progredirem na escola –, Menegolia (1992) faz um chamado moral àqueles que usam da trapaça da “cola” para se promoverem. Antes, porém, responsabiliza a escola e os professores. A primeira tem o “propósito fundamental” (p. 74) de educar e ensinar. Quanto aos

professores, ele argumenta que, enredados pela lógica da exclusão, os mesmos trabalham em um processo seletivo de alunos. É interessante observar a relação da escola com o não-saber: “O não-saber dos alunos é a salvação da escola, como instituição, e dos professores, como profissionais” (p. 78). Em seguida, aponta que

a ignorância não deixa de ser uma fonte de riqueza geradora de empregos, assim como favorece a produção de materiais de consumo mantendo gananciosos no poder, fortalecendo a corrupção e a exploração. Dela muitos se aproveitam, tornando-a seu baluarte de sustentação social, política, econômica e religiosa.

Talvez seja por isso que a escola quer se livrar, cada vez mais, dos ignorantes alunos que a procuram na tentativa de se exorcizarem do maligno espírito? Será que a escola quer manter os alunos de pouco saber afastados dela para perpetuar a ignorância, a fim de que ela continue sendo fonte de riqueza e sustentáculo ideológico? (Menegolia, 1992: 78)

Nessa medida, a escola padroniza o ensino e, conseqüentemente, o aluno. Sua pedagogia não lida bem com as diferenças. Por um lado, há os mais inteligentes, que conseguem passar pelos testes e provas que procuram “medir ou pesar o conhecimento” (op. cit. p. 84); por outro, encontram-se aqueles que, diplomados em ignorância e incapacidade, conscientemente usam a “cola” nas provas, conclui o ensaio, após apresentar vários tipos de “cola”.

A despeito da crítica que Menegolia (1992) faz à escola, quanto aos procedimentos de ensino que procuram medir e avaliar “o conhecimento das pessoas como se fossem objeto concreto” (op. cit. p. 85), não há uma relação evidente com as meditações pedagógicas sobre a “cola”, último tomo do ensaio. A “cola” é vista como trapaça e não como meio de defesa, ou um sintoma que, se não é gerado, pelo menos é sustentado pela instituição de ensino; esta, por sua vez, visa apenas a extirpá-lo.

Antes de se fazer uma abordagem moral do fenômeno, a partir da norma **não se deve “colar”**, o que se pretende verificar com esta pesquisa é se o uso da “cola” pode ser considerado ferramenta para avaliação do processo pedagógico de transmissão e apropriação do conhecimento. Pressupõe-se, juntamente com Santos (2000:64) que, se a “cola” pode ser considerada como “uma doença típica deste microcosmo social que é a escola”, ou um sintoma de um sistema enfermo,

então a instituição de ensino deve ser responsabilizada pela produção do fenômeno e tentar equacionar a contradição entre ser a responsável pela produção e, ao mesmo tempo, por sua extirpação, observando o contexto social e suas implicações éticas e pedagógicas.

O ato pedagógico, materializado nos procedimentos de transmissão e avaliação dos conhecimentos, deve ser analisado em sua dimensão ética, uma vez que o fenômeno da trapaça pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista os sujeitos envolvidos na transmissão e apropriação do conhecimento e nos recursos utilizados para tal propósito.

É curioso observar, ainda, como a rede mundial de computadores – o mundo *www* – coloca em xeque o conceito de “cola”. “Copiar”, “recortar” e “colar” são ferramentas úteis para quem busca, processa e produz informação e conhecimento, via máquina, ampliando os limites do tempo e do espaço através do sistema *on-line*. Os recursos tecnológicos, hoje disponíveis, permitem novas formas de apropriação dos conhecimentos e, portanto, novas formas de aprendizagem.

Desse modo, pode-se pensar, a partir de um novo cenário imposto pelas tecnologias da informação, num estágio de desaprendizagem do automatismo (Barthes, 1988), em favor de uma apropriação ativa e da produção conseqüente do conhecimento acumulado pelo homem.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Geral**

Avaliar a ocorrência da “cola” no processo de ensino-aprendizagem, visando contribuir para o avanço do ato pedagógico.

### **1.3.2 Específicos**

- Identificar, nos conceitos que perpassam a psicologia e a educação, categorias de análise para a compreensão do fenômeno “cola”.

- Verificar o significado da “cola” entre os alunos entrevistados.
- Comparar e analisar as semelhanças e diferenças de concepção sobre o objeto de estudo, observando o perfil dos entrevistados.

## 1.4 Metodologia

Esta pesquisa apresenta elementos de natureza básica – considerando a produção de conhecimentos que envolvem interesses universais – e aplicada – uma vez que gera “conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Silva e Menezes, 2001:20). Para realizá-la, foram utilizados canais formais (livros, artigos, publicações periódicas etc.) e informais, onde a informação circula de forma mais rápida e atualizada, como se constata na rede científica (Latour, 1994) e na *internet*. Desses meios foram recolhidas informações sobre o objeto da pesquisa, que se pretende qualitativa, ainda que se utilize de dados quantitativos, aos quais se associam a exploração, descrição e explicação do processo de constituição do fenômeno da “cola” no ambiente acadêmico, considerando a subjetividade dos pesquisados.

A primeira etapa do trabalho constitui-se numa pesquisa bibliográfica. Foram feitas consultas, via *internet*, às bibliotecas de universidades federais e estaduais, além de visitas a bibliotecas particulares, com o objetivo de reunir material sobre o assunto. As palavras-chave para esta busca foram: Educação, Avaliação Escolar, “Cola” na Escola, Fraude em Avaliação Escolar.

Paralelamente, trabalhou-se na fundamentação teórica de modo a elucidar o campo de investigação do problema. Foram utilizadas, ainda, entrevistas não-estruturadas com alunos do sexto período do curso de Psicologia de um centro universitário de Belo Horizonte – MG, que foram consultados, durante a realização das aulas de Psicologia da Aprendizagem II, disciplina ministrada pelo próprio pesquisador, sobre a participação na pesquisa.

## **1.5 Estrutura do trabalho**

O capítulo 1 apresenta, a título de introdução, considerações sobre o problema da “cola”, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, a metodologia utilizada e a estrutura do trabalho.

No capítulo 2 encontra-se a fundamentação teórica, em que os conceitos de ensino, aprendizagem, informação, conhecimento, avaliação, transferência na relação professor - aluno e ética são revistos para compreensão e análise do objeto em estudo.

Os procedimentos metodológicos foram descritos no capítulo 3 e, em seguida, a apresentação – ilustrada com figuras – e a análise dos resultados, constituindo o capítulo 4.

No capítulo 5 encontram-se as conclusões e as recomendações para futuros trabalhos. Finalmente, as fontes bibliográficas e um anexo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Considerações iniciais**

Para tratar a “cola” como uma ferramenta que possibilite uma avaliação do ato pedagógico no processo de construção do conhecimento, faz-se necessário elencar determinados aspectos teóricos considerados importantes para análise e compreensão do fenômeno. É o que propõe este capítulo, sem a intenção de esgotar a questão, que requer um aprofundamento posterior.

Conceitos sobre informação, conhecimento, ensino, aprendizagem, avaliação e ética são considerados fundamentais para refletir-se sobre a educação, bem como algumas vertentes teóricas que possibilitem ampliar o horizonte de compreensão do fenômeno.

Neste sentido, tanto o sociointeracionismo, na educação, como a Psicanálise, na Psicologia, também são aqui recuperados como base epistemológica capaz de contribuir para os esclarecimentos sobre o significado do ato pedagógico que sustenta a relação professor–aluno.

### **2.2 Definições**

#### **2.2.1 Sobre a “Cola”**

O substantivo feminino “cola” e o verbo transitivo direto “colar” significam, segundo o Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), “copiar clandestinamente num exame escrito; filar”. Santos (2000:64) considera como “cola” “o uso de artifícios não permitidos para a obtenção de sucesso em uma prova. Nas respostas de alguns entrevistados por este projeto de pesquisa, a palavra remete a:

consulta ilegal (colegas, livros, “lembretes”) no momento de uma avaliação / ter a matéria disponível (papel, parede, quadros, etc.) para consultas – não permitidas – no momento de uma prova / sabotar respostas das questões de alguma prova, copiando de um outro texto, não produzindo, não criando conhecimento / copiar de colegas ou de

“papeizinhos” alguma questão de prova que você não saiba / pedir ajuda dos colegas durante uma prova ou trabalho individual.

Conforme se constata, o fenômeno “cola” encontra-se nas situações de avaliação formal das instituições de ensino. Portanto, em primeiro lugar, optou-se por um esclarecimento sobre o conceito de avaliação relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior.

### 2.2.2 Avaliação

Nas definições encontradas sobre avaliação (Barreto, 1993; Campos, 1982; Hoffmann, 1995; Nérici, 1977; Oliveira, 2002; Sordi, 1995), dois elementos se destacam: o julgamento e o controle daquilo que se pretende avaliar. Há que se destacar também, no conjunto dessas definições, os objetivos educacionais aos quais a avaliação se presta e que, de maneira evidente, convergem para os processos de ensino e de aprendizagem.

Em suas reflexões sobre os mitos e armadilhas da avaliação, Barreto (1993) assim a define: “Avaliar significa julgar qualidade comparando-a com critérios e padrões previamente definidos”. Adverte, porém, que é exatamente nos elementos chaves desta concepção – “julgar qualidade” e os “critérios” – que residem as divergências de opiniões sobre avaliação, tendo em vista os pressupostos filosóficos e metodológicos de quem avalia, com implicações diretas – pode-se deduzir – no processo ensino–aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se oportuno refletir sobre a avaliação, considerando o postulado segundo o qual “a avaliação é basicamente um julgamento de valor de uma ação” (Barreto, 1993:46-47) e, principalmente, o papel do educador que, segundo Hoffmann (1995:54) deve assumir um “compromisso diante das diferenças individuais dos alunos”, dado o caráter intencional da avaliação, o que reforça a concepção de que “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios” (Freire, 1995:24) e, portanto, de que não há prática avaliativa neutra, sem valor.

Contudo, as diferenças individuais aqui apontadas não se referem àquelas sustentadas pela “ideologia do dom”, segundo a qual “as desigualdades de



rendimento escolar se explicam por desigualdades naturais [...] de dons”, conforme atesta Soares (1981, s.d.):

se substituimos o conceito de “desigualdades naturais” pelo conceito “desigualdades culturais”, socialmente determinadas, todos os recursos de mera adequação do ensino às desigualdades tornam-se moralmente inaceitáveis.

É possível observar, juntamente com essa autora, a importância de se refletir sobre o aspecto de controle que se faz, via avaliação, “das hierarquias sociais”, na medida em que “ela define **o que** deve saber o estudante e avalia se ele sabe **tudo o que** deve saber e *apenas* o que deve saber, e ainda se sabe tal **como** deve saber” (Soares, 1981, s.d.).

Já Oliveira (2002:1), apoiando-se nos trabalhos de Miras e Solé (1996); Nérici (1977) e Bloom; Hastings e Madaus (1975), observa que a verificação é um aspecto importante dos objetivos da avaliação: “não pode haver avaliação sem que antes tenha havido verificação, ou seja, verifica-se antes de avaliar.” Após constatar uma tríplice função do processo avaliativo – de diagnóstico, de verificação e de apreciação –, chama a atenção para o fato de que, na avaliação dos estudantes do ensino superior, nos dias atuais, há uma “valorização excessiva do aspecto quantitativo, em detrimento da verificação da qualidade do que é ensinado e aprendido.” (op. cit., p. 3). Diz ele:

Cabe salientar, aqui, que não se pretende formular qualquer crítica ao positivismo, mas formular uma proposta que aponta na direção da possibilidade de valorização dos dois aspectos mencionados, ou seja, manter a necessária verificação quantitativa, através das avaliações somativas, acrescentando a verificação qualitativa, representada pelo emprego de avaliações formativas. Busca-se evitar, desta forma, que o aluno se transforme em um mero copiador, um assimilador passivo de conteúdos (op. cit., p. 3).

O que se destaca desta citação é a posição do aluno que, podendo transformar-se num mero copiador, poderá também utilizar a “cola” como um recurso que auxilie a memorização das informações e conhecimentos a serem reproduzidos. Portanto, os instrumentos de verificação da aprendizagem ficariam restritos aos aspectos quantitativos do processo ou ao volume de informações retido pelo aluno.

Tal observação pode ampliar o conceito de “cola” para além da “pesca” (Martins, 2001) ou – conforme se mencionou – nas palavras de um aluno entrevistado, “copiar de colegas ou de ‘papeizinhos’ alguma questão de prova que você não saiba”, na medida em que a memória é acionada para reproduzir conhecimentos, tal e qual são veiculados. Outra questão que se instaura é decorrente do fato, corroborado pelos argumentos de alunos “coladores”, de que, sendo a memória protagonista deste processo, seria legítimo o uso de recursos que a auxilhassem.

Davidoff (1983: 328-329 ), porém, em seus estudos sobre a memória, observa que “as recompensas podem aumentar a motivação para aprender”, destacando os reforçadores extrínsecos, tais como as boas notas nos boletins mensais, advertindo, no entanto, que “as recompensas encorajam as trapaças tanto quanto a aprendizagem” e ainda, que tais reforçadores,

sobretudo dinheiro e bens materiais, mas até a aprovação, têm efeitos colaterais indesejáveis, podendo encorajar hábitos, como exercer uma atividade a toda pressa para ganhar a recompensa (p. 329).

Desta forma, o recurso da “cola” poderá camuflar as funções de diagnóstico da avaliação, “que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem” (Miras e Solé, *apud* Oliveira, 2002:2); de verificação, que possibilita informações sobre o rendimento da aprendizagem (Bloom, Hastings e Madaus, *apud* Oliveira, 2002:2); e de apreciação, que possibilita “determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem” (Miras e Solé, *apud* Oliveira, 2002:2).

Esta última função pode confundir-se com o controle sobre os meios que os alunos dispõem para atingirem seus objetivos de aprendizagem que, por sua vez, confundem-se com a retenção de informações, necessárias à obtenção de notas que representem a promoção.

Do que foi ressaltado até aqui, pretende-se sublinhar a mudança na perspectiva educacional ora em curso, a partir das reflexões sobre a necessidade de se repensar a avaliação – e todo o ato pedagógico –, tendo em vista uma formação acadêmica que valorize a autonomia do aluno, visto agora não mais

como “objeto”, mas como “sujeito de sua própria educação” (Freire, *apud* Oliveira, 2000). Nesta perspectiva, o autor é categórico:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas, limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo (Freire, 1995:39).

Sordi (1995:19) também reforça essas idéias quando afirma que “uma das tendências, ao se analisar o fenômeno avaliativo, tem sido a de esvaziar seu componente político, discutindo-o numa perspectiva técnica, objetiva e conseqüentemente neutra”. A avaliação, como qualquer outra prática, não poderá ser considerada neutra. É um ato “essencialmente político, que expressa de alguma forma concepções de Homem–Mundo-Educação” (op. cit. p. 24).

A perspectiva educacional que orienta essas considerações pode ser esclarecida por Saviani (1991: 19):

Sabe-se que [...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Pode-se inferir com isso que é da relação direta com a natureza que o homem extrai os meios para sua sobrevivência e, transformando-a, transforma a si mesmo, criando o mundo da cultura. Portanto, a educação faz parte do trabalho humano que, como tal, está marcado pela intencionalidade.

A partir desta concepção, pode-se encontrar subsídios para a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre avaliação – entendida como processual e dinâmica –, necessária para a compreensão do fenômeno “cola” no ensino superior.

### 2.2.3 Sobre o Ensino

Segundo o Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, ensino significa “transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado” (p. 660). Pode-se pensar, a partir dessa definição, que a ação educativa esteve sempre presente nas diversas formas de cultura humana e suas variações estão intimamente relacionadas a uma “concepção que se tenha de homem e da interpretação que se faça do momento histórico em que vivemos” (Rays, *apud* Nidelcoff, 1987), o que faz do ato pedagógico um ato político. De acordo com Rays (1987: 2):

os objetivos propostos para a aula, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, em suma, a prática educativa em todos os seus momentos revelam sempre a postura educativa do educador que contém, sempre e em todos os casos, uma postura política.

A dimensão política pode ser identificada, como em toda ação humana, no planejamento do ensino e, conseqüentemente, no planejamento da avaliação daquilo que se transmite.

Parece legítimo pensar que o planejamento da ação educativa deverá considerar o contexto sociocultural em que se encontra o aluno, entendido como sujeito do processo de ensino–aprendizagem, evitando uma “inserção alienante” na realidade educacional (Rays, 1987:6). Deste modo, pode-se evitar também os subterfúgios, tais como a “cola”, que venham a camuflar o trabalho educativo.

Se o trabalho material pode ser entendido como aquele que permite a subsistência humana, há que se considerar a categoria de trabalho não-material – representado pela produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Isto permite situar a educação nesta última categoria, em que o produto não se separa do ato de produção e, conseqüentemente, se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo (Saviani, 1991:20).

Saviani (1991:56-57) observa, ainda, que o ensino não pode ser confundido com pesquisa, tal como ocorreu no movimento da Escola Nova – que, segundo Gadotti (1999:142) surgiu a partir das idéias de Vitorino de Feltre (1378 – 1446) e consolidou-se no início do século XX, inclusive no Brasil, sustentando a idéia de

fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança – em contraposição aos métodos tradicionais. De acordo com Saviani (1991:58):

Se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido.

Ainda segundo Saviani (1991), uma consequência da referida confusão entre ensino e pesquisa, com implicações no processo de ensino–aprendizagem, é a perda da autoridade do professor – sublinhada por Freire (1995) neste trabalho –, reconhecido como o responsável pela transmissão dos conhecimentos, sistematizados historicamente, a partir dos quais, e somente a partir deles, pode-se fazer pesquisa.

O que se pretende sublinhar é o papel ativo do professor e, também, do aluno, num processo dialético que permita a crítica consistente e transformadora da realidade, onde o primeiro, exerça sua autoridade sem autoritarismo e o segundo possa reconstruir os conhecimentos de forma autônoma.

Assim, a escola como instituição responsável pelo ensino formal poderá tratar o fenômeno “cola” numa perspectiva político-pedagógica e não como um problema externo a ela e sob a ótica do moralismo, uma vez que o referido fenômeno encontra-se vinculado aos procedimentos avaliativos, próprio do processo de ensino–aprendizagem.

#### 2.2.4 Da aprendizagem a apropriação do conhecimento

Parece haver consenso, na literatura especializada, quanto à definição de aprendizagem como algo que está relacionado às mudanças observáveis no comportamento humano. De acordo com Campos (1982:31):

Uma análise exaustiva das definições de aprendizagem dos diversos autores conduzirá à conclusão de que a mais geral das definições, abrangendo o pensamento da maioria deles, poderá resumir-se no seguinte: Aprendizagem é uma modificação do comportamento ou da conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas [...] Podemos, então, dizer: é a relação entre variáveis dependentes (modificação do comportamento) e

variáveis independentes (ambientais-orgânicas) supondo-se a atuação de variáveis intervenientes ou constructos entre essas duas categorias de variáveis.

A definição de aprendizagem, segundo a autora, apresenta problemas no que se refere à natureza dos processos e mecanismos particulares em jogo na aprendizagem, considerando as diferentes abordagens em Psicologia – Davidoff (1983:158), por exemplo, enfatizando a perspectiva behaviorista, ressalta a “mudança relativamente duradoura no comportamento, induzida pela experiência”. Contudo, não se pode confundir aprendizagem com desempenho, “que é o comportamento através do qual se infere a ocorrência da aprendizagem” (Campos, 1982:31-32).

Uma observação importante dessa autora para as reflexões sobre o processo educacional, no que tange à avaliação e, conseqüentemente, ao fenômeno “cola”, é a consideração de que “a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou do conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por uma concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar apenas ao exercício da memória” (Campos, 1982:33).

Fonseca (1995:127), a partir do estudo de vários investigadores do processo de aprendizagem, define-a como:

uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo.

No entanto, o autor aponta a importância da dimensão sócio-histórica da humanidade quando afirma:

A aprendizagem no ser humano, ao contrário do animal, é o corolário de duas heranças dialeticamente complementares. De um lado, a herança sociocultural, onde entram em linha de conta os fatores antropológicos e, necessariamente, a linguagem. De outro, a herança biológica, onde entram em jogo os comportamentos programados pelo genótipo e que decorrem no desenvolvimento ontogenético (Fonseca, 1995:130).

O que pode ser sintetizado, em termos cognitivos, é que a aprendizagem humana apresenta duas esferas distintas, mas interdependentes. A primeira diz respeito à condição biológica: toda possibilidade de aprendizagem repousa no

aparato senso-perceptivo do corpo e de suas experiências concretas na relação com o meio e que se referem ao trabalho material, à luta pela sobrevivência. A segunda refere-se à capacidade de representação, relacionada ao trabalho não-material (Saviani, 1991).

#### 2.2.4.1 O sociointeracionismo

Lima (1990:18), ao abordar a relação entre a Psicologia e a Educação, fazendo um percurso histórico sobre as diversas correntes psicológicas clássicas – behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e até as contribuições da Antropologia Cultural –, encontra na perspectiva sociointeracionista os fundamentos que permitem uma relação mais harmônica entre essas áreas das ciências humanas:

o fracasso do paradigma experimental behaviorista, cuja consequência na Educação foi uma abordagem mecanicista do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo notoriamente a ação do sujeito e sua autonomia face a um ambiente controlador de sua ação, levou a questionar a concepção do paradigma S-R em Educação. Desta forma, a aprendizagem, que foi reduzida sob a ótica behaviorista a um processo linear, tem que ser necessariamente reformulada com a complexidade que a constitui.

Ainda segundo a autora, dentre as contribuições do sociointeracionismo, destaca-se “a importância da interação no processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos”, o que pode ser associado aos aspectos já levantados sobre a relação privilegiada entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, conforme se vê na seguinte passagem:

ao revelar os processos pelos quais o ser humano se apropria do conhecimento formal e as categorias de pensamento a ele associadas, a Psicologia estará contribuindo com a Educação no sentido da elaboração da dinâmica educador-conhecimento-educando no cotidiano escolar (Lima, 1990:19).

Conforme se constata, a Psicologia desenvolvida a partir do sociointeracionismo, privilegiando a relação dialética entre aquele que ensina e aquele que aprende, entende que tal processo “cumpre a função de incorporar o indivíduo à espécie humana, fazendo-o sujeito de uma cultura” (Fernandez, 1993:98). Neste sentido, cabe à escola o papel de inserir o aluno nessa cultura, considerando “quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a

inteligência e o desejo”, como aqueles que definem o “sujeito que aprende” (Grossi, 1993:69).

Pretende-se destacar, dentre esses elementos constituintes de um sujeito aprendiz, a íntima relação entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky 1991) e, ainda, a relação particular entre o professor e o aluno, a partir do conceito psicanalítico de “transferência” (Freud, 1969), por suas implicações no processo de avaliação, de maneira a elucidar o fenômeno da “cola”.

Vygotsky (1991), assim como outros estudiosos citados por ele (Piaget, Koffka, Thorndike), encontram na Psicologia do Desenvolvimento os fundamentos da aprendizagem humana. Porém, ao reconhecer pelo menos dois níveis de desenvolvimento, “o real e o potencial”, destacam a importância da interação humana no processo de aprendizagem, na medida em que ela alavanca o desenvolvimento: “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (op. cit., 1991:94). Isto possibilita-lhe forjar um conceito – “zona de desenvolvimento proximal” –, que tem implicações diretas na relação entre o professor e o aluno:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991:97).

Da mesma forma, Fonseca (1995:134) salienta a relação entre o desenvolvimento – “evolução” da espécie e a “maturação” do indivíduo – e a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, na medida em que entende a aprendizagem como algo que “reflete a aquisição de comportamentos hierarquizados que, no seu dialético, compreende o desenvolvimento reciprocamente dependente das multiinfluências do envolvimento”.

O desenvolvimento da memória ganha destaque, a partir dessas concepções. Para que se possa analisar os processos de avaliação da aprendizagem, tanto de crianças, quanto de adultos, pode-se acrescentá-la, tendo em vista o lugar



privilegiado que ela ocupa nos argumentos dos entrevistados, quando submetidos às avaliações.

No posfácio do livro de Vygotsky, *A formação social da mente* (1991:142), Vera John-Steiner e Ellen Souberman afirmam: “A ênfase no aprendizado socialmente elaborado emerge do trabalho de Vygotsky mais claramente nos estudos da memória mediada”. A criação e o uso de instrumentos – “trabalho material” – e dos signos – “trabalho não-material” – (Saviani,1991), como elementos mediadores das relações humanas, são os principais fatores de modificação das funções mentais superiores socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Cabe verificar se o uso que se faz da memória tem permitido processos de aprendizagem significativa, não se constituindo numa faculdade mental cujo fim encontra-se nela mesma.

As implicações educacionais que tais idéias trazem para a relação entre o professor e o aluno podem ser evidenciadas, tanto no que diz respeito ao papel de cada sujeito envolvido no processo, quanto para os métodos de ensino e os recursos de aprendizagem. Se a utilização do recurso da “cola”, por parte dos alunos nas avaliações formais, revela a posição privilegiada da faculdade da memória, não se trata, entretanto, de condenar, *a priori*, o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, mas de esclarecer os objetivos e a metodologia das avaliações educacionais, para que o próprio fenômeno “cola” seja abordado numa perspectiva pedagógica, e não pura e simplesmente, na perspectiva moral.

Se a memória constitui-se no substrato da aprendizagem (Fonseca, 1995), diante de um ensino mecânico, que exige do aluno apenas a retenção de informações, sabe-se de suas possibilidades de vir a falhar. Assim, mesmo que passível de sanções, pode-se compreender o fato de os alunos recorrerem à “cola” como um auxílio, tendo em vista as implicações sociais que a reprovação escolar acarreta.

Deve-se retomar os elementos básicos – o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo –, que definem um sujeito que aprende, apontados por Grossi

(1993:70), sobre os quais faz a seguinte analogia: “O organismo seria o computador cujo programa é constituído pelo corpo. E este programa, quem o produz? Justamente as instâncias geradoras do corpo são a inteligência e o desejo”.

Para que se possa esclarecer a importância de tais considerações, no âmbito da relação professor-aluno, recorre-se às palavras de Grossi (1993:70), que entende a inteligência e o desejo como “estruturas inconscientes”. O inconsciente é definido por ela como “a cadeia de significantes que caracteriza cada um de nós”. Portanto, é através da linguagem que tais estruturas se manifestam, cujas bases são a “lógica” e a “dramática”, que definem e determinam as “ações e reações” humanas. Diz a autora:

A constituição do sujeito necessita desses dois ingredientes, um ingrediente simbólico no sentido da componente marcada pelo significado, pelo valor e pela importância que os acontecimentos vivenciados socioafetivamente têm para cada um. Porém, esses acontecimentos não se representam isoladamente. O conjunto desses “recuerdos”, do significado desses acontecimentos, pela natureza racional do ser humano, articulam-se seguindo um encadeamento, construindo um sistema, ou seja, uma rede de relações que se interiorizam logicamente. A lógica que preside essa interiorização engloba desde a consideração das relações de causa e efeito, como as relações no espaço ou no tempo, quer sequenciais ou mais amplas, até as propriedades das próprias relações e operações, tais como simetria, transitividade, associatividade, etc. (op. cit. p. 71).

Vê-se, com isto, a importância das relações com um outro no processo de constituição de um sujeito social, desde o nascimento, passando pela necessária apropriação da linguagem, o que permitirá a construção simbólica que represente o desejo, entendido como algo

que repousa na articulação lógica das representações do que restou das vivências de alguém como recordações significativas, que constitui o conhecimento e, por isso, Sara Pain parafraseia Lacan, afirmando que “todo conhecimento é conhecimento do outro” no sentido do tripé que Wallon apresenta como sustentáculo da aprendizagem, a saber: o sujeito, o objeto e o outro (op. cit. p. 70-71).

Essas considerações permitem apontar a relevância da situação vivida pelo aluno diante do professor, pelo suporte que este pode representar às demandas do aluno, mesmo que tais endereçamentos ocorram num nível inconsciente.

### 2.2.5 Sobre a ética

Na discussão empreendida na seção anterior, pode-se vislumbrar a dimensão ética da situação educacional e, particularmente, na relação entre o professor e o aluno. Se a apropriação do conhecimento depende de um outro que o sistematiza; se a função social do professor tem um valor reconhecido e, fundamentalmente, conforme se constata, o professor representa um suposto saber, logo, a relação em causa apresenta elementos que não poderão ser desconsiderados no entendimento, tanto do processo avaliativo, quanto do fenômeno “cola” a ele vinculado.

O conceito de ética, inicialmente, pode ser esclarecido como algo que diz respeito “aos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto” (Ferreira, 1986:733). No entanto, pode-se explorar, aqui, o postulado de Badiou (1995:53), segundo o qual “não há ética em geral”, uma vez que “falta o sujeito abstrato, aquele que deveria possuí-la”. Noutras palavras do autor:

Não há ética senão *das* verdades. Ou, mais precisamente: não há ética senão dos processos de verdade, do trabalho que faz advir a este mundo algumas verdades. A ética deve ser tomada no sentido suposto por Lacan quando ele fala – opondo-se assim a Kant e à temática de uma moral geral – de ética *da* Psicanálise. A ética não existe. Não há senão ética-de (da política, do amor, da ciência, da arte).

Não há efetivamente um único sujeito, mas tantos sujeitos quantas verdades haja, e tantos tipos subjetivos quantos procedimentos de verdade. (op. cit. p. 42).

Destaca-se, nessa concepção, a idéia de que não há verdade que não seja uma, a de um acontecimento “irredutível à sua inscrição ordinária no aquilo que há” – na política, na ciência, no amor e na arte – “que nos obriga a decidir uma nova maneira de ser” (op. cit. p. 54).

Sendo assim, pode-se dizer, no campo da educação formal, de uma ética da ciência (que sistematiza os conhecimentos verdadeiros); da política (encontrada no discurso pedagógico e ordenado pela instituição de ensino); do amor

(localizado na transferência que se estabelece na relação professor-aluno); e da arte (a arte da instrução ou do método de ensino).

Grossi (1993:69), partindo da consideração de que todos aprendem, levanta questões sobre **o que, onde e com quem** se aprende. Suas indagações dirigem-se especialmente à figura do professor, quando quer saber sobre **o que** eles ensinam e se somente eles têm a função de ensinar. Finalmente, o papel da escola nesta empreitada é posto também sob questionamento. É a partir de tais questionamentos que se destaca a relevância da relação professor-aluno. Partindo do “sujeito que aprende”, a autora estabelece um “quadro geral explicativo das instâncias da aprendizagem” e, conforme já se assinalou, ao destacar as estruturas inconscientes da inteligência e do desejo, pode-se abordar o fenômeno da “transferência” (Freud, 1969), presente naquela relação, por vezes conflituosa.

## 2.2.6 Sobre a transferência

O que se observa na área de educação é que o processo de apropriação do conhecimento esteve sempre marcado pela relação direta entre professor e aluno. Os recursos didático-pedagógicos encontram-se associados ao desempenho do professor, à sua capacidade de exposição oral sobre os conteúdos.

Nesse modelo, o aluno supõe um saber que se encontra na figura do professor, o que implica uma transmissão de conhecimentos, não sem conseqüências, pois a própria natureza do conhecimento está marcada pelo ato pedagógico, que é ético, “quando nos reenvia do saber externo à produção da subjetividade”, e pelo fato de que “quem interroga convoca, não uma resposta do mestre, mas um ato que o reenvie à sua questão” (Martins, 1999:10).

Deve-se considerar o ato pedagógico como uma relação que pressupõe a transmissão do conhecimento, mas que não se reduz a uma transferência de dados, de um lugar para outro, da cabeça do professor para a do aluno.

No texto *Dinâmica da Transferência*, Freud (1969), de forma bem sucinta, define o fenômeno como uma reedição de impulsos emocionais, experimentados

na infância, endereçados à figura do médico. No Vocabulário da Psicanálise (Laplanche e Pontalis – 1983:668-669), o termo transferência designa:

o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica.

A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se joga a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este.

A partir desta teoria, percebe-se a importância do processo de desligamento da criança de seus tutores, pelo que estes representam em termos de referências no processo de constituição de um sujeito. O corte emocional que a criança faz em relação aos pais exige uma elaboração que fica “à disposição da personalidade consciente” (Freud, 1969:134), mas a ruptura também deixa algo fora dela.

Outros elementos ligados à imagem dos pais alojam-se no inconsciente como efeito do “recalque” – operação através da qual o sujeito procura afastar da consciência certas imagens ou recordações desagradáveis (Laplanche e Pontalis, 1983:553) – o que não significa que deixam de existir, pelo contrário, interferem na economia libidinal do sujeito, à revelia deste e, como se estivessem pedindo um salvo-conduto através de sintomas neuróticos, buscam respostas/objetos que possam aplacar a libido – conceito psicanalítico que, em latim significa vontade, desejo, designando o aspecto psíquico da pulsão sexual (op. cit. p. 344).

Lacan (1992), ao tratar o conceito de transferência, alerta sobre o equívoco de se considerar, em tal fenômeno, a noção de troca entre sujeitos. O que está em questão na transferência é o que um sujeito pode construir, o que ele pode criar a partir daquilo que experimentou no passado, a saber, uma perda. Um sujeito repete uma experiência passada – que diz respeito ao fenômeno inaugural, estruturante –, no presente, com o analista e com o professor. Isto só é possível diante de um outro, um analista ou um professor, de forma privilegiada e, agora, supostamente com a máquina.

Este outro, porém, não é um outro sujeito, mas um significante de um grande outro – tesouro dos significantes – “definido para nós como o lugar da fala, esse lugar sempre evocado desde que há fala” (Lacan, 1992:172), para o qual o sujeito endereça seu desejo (desejo de saber), supostamente localizado num outro (o professor, por exemplo).

Sobre isto, cabe uma reflexão a respeito dos motivos que levam alguém a escolher uma, e não outra, determinada marca de carro, ou cigarro, por exemplo. Um automóvel, além de sua função básica, pode apresentar um significante – “classe A”, por exemplo – que fisga um sujeito; uma marca de cigarro atrai pelo “sabor de quem sabe o que quer”. A escolha, ou os motivos que levam alguém até um determinado profissional, podem estar relacionados a significantes, tais como jovem, distinto, fala bem, barato, mestre, doutor, etc. Mas o que se quer saber quando o endereço é o analista ou o professor ou a máquina?

O trabalho de teorização, ou mais apropriadamente, de leitura sobre o conceito freudiano de transferência feito por Lacan (1992:169) tem como suporte *O Banquete* de Platão. Essa obra “se situa, historicamente, na origem, não somente do que se pode chamar de uma explicação do amor em nossa era cultural, mas de um desenvolvimento dessa função, que é, em suma, a mais profunda, a mais radical, a mais misteriosa das relações entre os sujeitos”.

Em termos de origem, a transferência, descoberta por Freud (1969) e sublinhada por Lacan (1992) como um fenômeno espontâneo, traz uma questão de natureza amorosa. O amor, tal como se busca no próprio *Banquete*, é considerado como algo que inaugura a emergência de um sujeito, marcado pela falta. Se o homem está condenado a passar o resto de sua vida buscando uma resposta, ou um objeto que suture esta falta inaugural, nem por isso ele desanima. Sem descanso, estão aí a religião, a ciência, a arte e, no que diz respeito aos docentes, a própria Pedagogia. Assim, o manejo da transferência, tanto para o analista quanto para o professor, faz parte do trabalho desses profissionais.

No consultório, o analista redireciona a demanda inicial de amor para o desejo de saber. Evidentemente, há que se observar a especificidade de cada situação,

pois o professor tem pela frente um grupo de alunos e muita coisa pode diluir-se, a partir de um entendimento tácito de que ele não poderá dedicar sua atenção a nenhum aluno em especial.

Ocorre que, considerando a analogia da suposição de saber, do analisando para o analista, o aluno pode endereçar ao professor questões outras, além daquelas próprias para a construção do conhecimento. Cabe ao professor desviar o olhar do aluno para o objeto do conhecimento. Neste sentido, a Psicanálise tem sua importância para quem ensina, “uma vez que ela enfatiza a transferência como mola para produzir saberes” (Martins, 1999: 08).

Assim, as pessoas que irão ocupar o lugar de autoridade na vida do sujeito, notadamente o médico ou o professor, têm uma importância capital para o seu psiquismo. Laplanche e Pontalis (1983:670) observam:

Foi o encontro das manifestações da transferência em Psicanálise, fenômeno cujo aparecimento Freud nunca deixou de sublinhar até que ponto era estranho, que permitiu reconhecer noutras situações a ação da transferência, quer esta se encontre na própria base da relação em causa (hipnose, sugestão), quer nela desempenhe, dentro de limites a apreciar, um papel importante (médico-paciente, mas também professor -aluno, diretor de consciência - penitente, etc.).

De acordo com a teoria psicanalítica, na situação transferencial a demanda em causa é sempre uma demanda de amor. Um sujeito supõe que um outro possui algo – um saber – que ele, sujeito, não tem de si mesmo.

Ressalta-se uma observação importante feita por Grossi (1993:71), no que diz respeito à relação professor-aluno e que, numa perspectiva ética, pode ser analisada no contexto da avaliação da aprendizagem:

Quando a pujança das forças do “que será?” não tem rumo (porque desvinculadas da linguagem), estamos diante da ameaça de transgressão.

A canalização da libido para o lado que o sujeito julga eticamente aceitável depende da correlação entre as representações e a libido.

Vê-se aí uma interação profunda entre a ética e o afetivo, entre o desejante e o epistêmico.

PAIN (1992:19), além das três primeiras dimensões do processo de aprendizagem, denomina como função do eu o que pode estar relacionado a uma dimensão afetiva. A referência da autora baseia-se na noção kleiniana sobre o ego, que teria uma “capacidade de frustração”, bem como na versão de Lacan, para quem “o ego é essencialmente frustração”. Se o ego é uma estrutura que se encontra entre a emoção e a realidade, ou entre a realidade psíquica e a realidade externa, pode-se deduzir uma zona de conflito, pois a pulsão não é eliminada pela civilização, continua ali, como um aguilhão a instigar o homem.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem parece requerer uma habilidade do professor, no sentido de encaminhar as demandas do aluno, possibilitando-lhe a apropriação dos conhecimentos, para além de uma mera repetição de informações e que ultrapasse uma possível “cola” à imagem do próprio professor. A dimensão ética do ato pedagógico deve reenviar um sujeito-aluno à suas verdades.

Não se quer, a partir desta exposição, defender a idéia de que o professor deva fazer análise do aluno. No entanto, parecem pertinentes os conhecimentos da Psicologia, em especial, da ética da Psicanálise, no campo das relações educacionais, uma vez que os procedimentos de avaliação devem considerar a particularidade de cada sujeito no processo de apropriação dos conhecimentos que, conforme já foi dito, vinculam-se à imagem do professor.

### 2.2.7 Informação, conhecimento e educação a distância (EAD)

Destacar os estudos realizados por pesquisadores da área de Educação a Distância (EAD) – torna-se relevante, na medida em que os conceitos de informação e conhecimento ocupam lugar de destaque entre eles; concepções de ensino-aprendizagem e avaliação são revistas no processo de construção que ocorre em ambientes virtuais; bem como apontam para um novo cenário em que se estabelece a relação professor–aluno. Um aspecto relevante é o fato de que o computador, como instrumento mediador do processo, curiosamente apresenta recursos como “recortar”, “copiar” e “colar” à disposição dos usuários.

Antes de se construir conhecimento, o ser humano processa informações. Machado (1994:184) define as informações como aquilo que corresponde “a



todos os dados da realidade que nossos sentidos possam captar”. Sem dúvida, o avanço tecnológico tem contribuído para o processamento das informações, apesar da lacuna que se observa, segundo a autora, na análise sobre as “implicações, em termos qualitativos, do uso dos novos instrumentos para o desenvolvimento dos indivíduos”.

Valente (2000:98), em estudo sobre a EAD, faz uma distinção entre informação e conhecimento. Diz o autor:

informação é o fato, o dado que encontramos nas publicações, na *internet* ou mesmo o que as pessoas trocam entre si. Assim, passamos e recebemos informação. Ter uma informação na mente é conhecer no sentido fraco, como definido por Espósito; já o conhecimento construído é o produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É o significado que atribuímos e representamos em nossas mentes sobre a nossa realidade. É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser passado – passamos informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si.

No que diz respeito à atuação do professor, o autor destaca seu papel de auxiliar no processo de construção do conhecimento, reforçando a dimensão dialógica desse processo e ampliando o conceito de ensino para além do “ato de depositar informação no aprendiz” (Valente, 2000:98).

Em uma situação de ensino em que se privilegia a retenção da informação pura e simples, a avaliação se restringirá ao “conhecimento fraco” apontado pelo autor. Neste sentido, a “cola” parece estar a serviço de uma apropriação fragilizada do conhecimento, apesar de constituir-se como um forte recurso de auxílio à memória, tal como se constata nos argumentos de 57,14% dos entrevistados do sexo masculino e em 40,16% do sexo feminino.

Outra distinção entre conhecimento e informação é feita por Belloni (*apud* Dieuzeide, 1999:61), ao considerar o conhecimento como algo mais amplo:

O conhecimento ainda não é o saber e o saber escolar não é todo saber: ele é seleção e interpretação dos conhecimentos cuja aquisição é julgada indispensável ao desenvolvimento pessoal e à competência dos que aprendem.

Quanto ao uso de tecnologias a serviço da educação, Belloni (1999:61) observa que os conhecimentos devem ser colocados em perspectiva, “para que

os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações”, enfatizando o papel mediador do professor.

A grande contribuição dos pesquisadores em Educação a Distância (EAD), considerando as possibilidades que os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam, é a constatação de que o uso de tecnologias, tanto em EAD, como na educação em geral, “exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática” (Belloni, 1999:64). Por extensão, pode-se incluir, nesta perspectiva, os procedimentos avaliativos e as reações dos alunos frente a esses procedimentos, tais como a “cola”.

#### 2.2.7.1 EAD como possibilidade de inovação do ato pedagógico

A era da informática, a globalização econômica e o ciberespaço – este entendido como o conjunto das comunidades virtuais que se interconectam através de uma rede de computadores (Lévy, 1999) – possibilitam pensar sobre uma mudança na relação entre o professor e o aluno. Ambos são atores num cenário em que o conhecimento poderá ser construído de forma mais transparente. Com o recurso do computador, alunos e professores podem compartilhar suas questões em ambientes de aprendizagem coletiva, em situações síncronas e/ou assíncronas.

As propostas de universidades virtuais, ou de ensino a distância, tais como as da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade Virtual do Centro Oeste e da Universidade de Brasília – UNB, situadas no Brasil (Vianney, 1999), assim como os modelos da Open University da Inglaterra ou a Universidade Nacional a Distância da Espanha, no exterior (Moran, 2000), já apresentam programas e dispositivos para que o aluno possa construir conhecimento sem um contato direto com o professor.

Antes de examinar a relação a distância entre professor-aluno deve-se examinar o próprio conceito de Educação a Distância, EAD, e suas implicações na esfera da referida relação. Num estudo sobre EAD, Belloni (2000:27) apresenta definições de alguns autores, destacando “o parâmetro comum a todas elas”, que é a distância “em termos de espaço”. A autora salienta que a relação com o tempo – “comunicação diferida” – “talvez seja mais importante no processo

de ensino e aprendizagem a distância do que a não contigüidade espacial”, pois a ênfase que os novos modelos de EAD têm apresentado é no processo de Aprendizagem Aberta (AA), definida por “critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo” (op. cit. p. 32), em que se valoriza a autonomia do sujeito aprendiz.

Para Moran (2000:3), EAD “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Azevedo (2000:7) acrescenta a importância de se pensar uma pedagogia *on-line* no interior das experiências de construção de modelos de EAD, pois “os papéis de professor e aluno modificam-se profundamente”.

Um aspecto que chama a atenção nesses estudos e definições sobre EAD é o elemento motivacional do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, da auto-aprendizagem, uma vez que, segundo Belloni (*apud* Keegan, 1999:30), “o sucesso do aluno depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo” (pág. 30). Para Azevedo (2000:6), um desafio para a EAD é exatamente a “manutenção da motivação do estudante”, que terá “reflexos positivos” a partir da *internet*. Fonseca Jr. (2000:14), depois de apresentar a “expansão das fronteiras do cognoscível” como o que de verdadeiramente novo decorre das tecnologias de informação e comunicação, vislumbra uma realidade em que “o professor será um membro de uma equipe de profissionais que arquitetam um ambiente ergonômico, intenso, denso e motivador para a aprendizagem”.

Tanto os fatores genéticos quanto os ambientais devem ser considerados na definição do termo motivação que, segundo Davidoff (1983:387), apresentam as seguintes categorias: impulsos básicos, motivos sociais, motivos para a estimulação sensorial (exploração e manipulação), motivos de crescimento e idéias como motivos. Os motivos sociais, que “surtem para satisfazer as necessidades de sentir-se amado, aceito, aprovado e estimado” e que podem ser desdobrados em ascensão profissional ou, simplesmente, em reconhecimento da parte de um outro, ficam mais evidentes no contexto educacional onde se transmitem as informações que vão gerar conhecimento. O computador é

reconhecido como um dos meios através dos quais se pode construir conhecimento, inclusive de forma autônoma.

### 2.2.8 Considerações finais

Essas observações permitem uma guinada radical quanto à concepção sobre avaliação – com suas funções de diagnóstico, verificação e apreciação da aprendizagem. Tendo em vista as novas dimensões do tempo e do espaço que uma pedagogia *on-line* possibilita, há que se rever o papel do professor – não mais como um fiscal nos momentos de avaliação – bem como o papel do próprio aluno, que deverá trabalhar em prol de sua autonomia.

Nesta medida, o fenômeno “cola” deverá ganhar um outro estatuto, pois pode-se pensar em avaliações a distância; procurar saber se o aluno “colou” numa prova, tendo em vista o conceito de “cola” com que se trabalhou até aqui, perde sua relevância. Certamente, a frágil memória humana poderá lançar mão da máquina, que permite armazenar um número imenso de informações.

A questão da avaliação deixa de ser tratada numa perspectiva moral e desloca-se para a capacidade do aluno de processar as informações, de modo a possibilitar-lhe uma apropriação de conhecimentos pertinentes ao contexto em que se encontra.

Para isto, faz-se necessário destacar a importância do planejamento do processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem para que o aluno se veja como sujeito de sua história e sinta-se responsável pela apropriação do conhecimento, entendido como patrimônio de todos, permitindo-lhe uma inserção na realidade de forma ativa.

O ato pedagógico, por sua dimensão política e ética, requer uma habilidade do professor para lidar com a transferência – conforme foi abordado na seção 2.2.6 – e a compreensão do fenômeno “cola” como algo que pode estar relacionado aos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem, nos quais se privilegia a memória. Nesse sentido, as reflexões feitas sobre educação, ensino–aprendizagem, apropriação do conhecimento em ambientes virtuais e métodos de

avaliação, a partir do desenvolvimento tecnológico, podem contribuir significativamente para o trabalho do professor e do aluno.

Conforme foi apontado nos objetivos deste projeto, pretende-se verificar, a partir dos conceitos até aqui trabalhados, o significado da “cola”, comparando e analisando as concepções que se tem do fenômeno, dentre os entrevistados, de modo a contribuir para o avanço do ato pedagógico na apropriação do conhecimento.

## **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **3.1 Considerações iniciais**

Este capítulo pretende esclarecer as etapas para a realização do trabalho da pesquisa: sua classificação e caracterização do estudo realizado; a identificação do universo pesquisado e a justificativa quanto à amostragem utilizada; o instrumento de coleta de dados e, finalmente, a sistematização dos mesmos.

Pretende-se esclarecer também que os dados quantitativos que aparecem nas figuras referentes às respostas dos entrevistados encontram-se a serviço da análise qualitativa, de maneira a confrontar a percepção dos alunos sobre o fenômeno “cola”, com as concepções dos autores pesquisados para este estudo.

### **3.2 Caracterização do estudo**

No que diz respeito à natureza desta pesquisa, pretende-se aplicar os conhecimentos gerados por ela na solução de problemas específicos do ato pedagógico. Conforme já foi assinalado, o problema a ser enfrentado é o fato de que se “cola” durante as avaliações escolares. E o que se quer saber, a partir desta constatação, são as causas desse fenômeno e o seu significado na percepção dos alunos entrevistados, de modo a confrontá-los com as concepções de estudiosos dos problemas relacionados ao ensino e à avaliação da aprendizagem.

Do ponto de vista da forma, encontram-se elementos quantitativos, mas que pretendem auxiliar na interpretação dos dados e na análise dos significados que o fenômeno estudado tem para os entrevistados.

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo em vista o parco material disponível sobre o fenômeno “cola”. No entanto, a partir dos dados levantados pode-se vislumbrar explicações sobre os fatores que contribuem para ocorrência do fenômeno.

A técnica utilizada para o levantamento dos dados foi um questionário com sete questões abertas (anexo), com espaço para as respostas e precedidas de

uma explicação para o aluno sobre os propósitos do levantamento, o que foi feito também de forma oral, antes da entrega do referido questionário.

### **3.3 População e amostra**

Para o levantamento dos dados, considerou-se o universo formado pelos estudantes de Psicologia, com os quais o pesquisador trabalha como professor. Portanto, trata-se de uma amostra não-probabilística e intencional, que reuniu um grupo composto por 40 alunos – 33 do sexo feminino e sete do sexo masculino – e que se constituiu no suporte para a análise. Do total, apenas uma aluna não devolveu o questionário, fazendo com que a amostra caísse para 39 alunos. Dentre as questões, procuraram-se dados sobre a vida pregressa e atual dos entrevistados, no que diz respeito ao fenômeno em estudo.

A escolha desse universo está relacionada ao fato de o pesquisador trabalhar com a disciplina Psicologia da Aprendizagem II, no curso noturno de Psicologia de um Centro Universitário de Belo Horizonte – MG., instituição particular, na qual se observa uma média de 40 alunos matriculados em cada período do curso.

Para este estudo, foram entrevistados alunos do sexto período, cujo curso é concluído no 10º período, num total de cinco anos de duração. Atualmente, a instituição apresenta, aproximadamente, 1.200 alunos matriculados no curso de Psicologia, sendo que o turno da noite possui duas turmas por período e, no turno da manhã, que é mais recente, uma turma por período.

Um aspecto considerado importante para a realização desse levantamento junto a essa população específica é o fato de que, em seu programa, a disciplina Psicologia da Aprendizagem II aborda as implicações éticas da relação professor-aluno no processo de ensino–aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado é a própria natureza da Psicologia que, dentre outras coisas, procura compreender o comportamento humano em seu contexto político-social.

### **3.4 Instrumento de coleta de dados**

Conforme foi dito, o instrumento utilizado foi um questionário com sete questões abertas. A opção por esse tipo de instrumento foi pautada no sigilo dos

entrevistados frente ao próprio pesquisador que, na ocasião, encontrava-se em contato direto com os alunos, na condição de professor.

Os alunos foram informados sobre o projeto da pesquisa, no início do segundo semestre letivo, do ano de 2001. Tal informação circulou até o fim da primeira quinzena do mês de agosto, de modo a permitir que todos estivessem a par do referido projeto, uma vez que, na primeira semana de aula nem todos haviam comparecido.

As questões procuraram informações quanto: 1) ao conhecimento que os alunos têm sobre o fenômeno “cola”; 2) se já “colaram” alguma vez; 3) em que época da vida escolar eles “colaram” e se ainda o fazem; 4) por quê fez ou ainda faz uso da “cola”; 5) o que aconteceu quando foram flagrados em situações de “cola”; 6) qual a opinião dos pesquisados sobre o fenômeno e 7) espaço para a livre manifestação sobre o assunto.

A natureza do objeto desta pesquisa *expost-facto* exigiu um levantamento de dados junto aos entrevistados, cujo comportamento – considerado como um elemento do processo cultural, carregado de significado e sujeito a representações diversas – desejava-se conhecer.

Visando a uma contribuição para o avanço do ato pedagógico na construção do conhecimento; identificando categorias de análise para a compreensão do fenômeno “cola” a partir dos conceitos da Psicologia e da educação; e verificar o seu significado para os alunos, optou-se pelo método fenomenológico para uma análise da realidade, entendida como o produto de uma construção social e que permite interpretações variadas (Gil, 1999; Triviños, 1992).



## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Considerações iniciais**

Os dados do questionário foram trabalhados de modo a permitir a observação da incidência e da representação que se tem do fenômeno pesquisado, bem como dos aspectos relacionados ao gênero e faixa etária dos entrevistados. A análise das respostas escritas procurou identificar a posição subjetiva do sujeito frente ao fenômeno pesquisado.

Em seguida, certificou-se se havia algum aluno que não gostaria de responder ao questionário, o que não se constatou. Posteriormente, foram apresentados os questionários – contendo uma breve instrução e sete questões abertas (anexo) – meia hora antes do término da aula do próprio professor pesquisador. As instruções e as sete questões foram lidas em voz alta, com o intuito de lembrá-los dos objetivos do projeto, uma vez que já se haviam passado seis semanas do primeiro convite para participarem da pesquisa.

Dentre os 39 entrevistados, 10 (31,25%) responderam as questões em 10 minutos, aproximadamente. Outros seis (15,38%) gastaram 15 minutos em média para responderem as questões. Os demais, em números de 23 (58,97%) responderam em meia hora, aproximadamente.

Para fins de publicação, as respostas foram transcritas literalmente, observando-se os dados de identificação por idade, sexo, profissão e grau de escolaridade – constatando-se que alguns alunos haviam concluído outros cursos superiores. Tais dados de identificação não foram considerados na presente análise das respostas, tendo em vista a pequena amostra em questão, que não apresenta grupo-controle, o que poderá ser feito numa pesquisa posterior, mais aprofundada e com uma amostragem maior.

A seguir serão apresentadas as respostas ao questionário utilizado para o levantamento de dados desta pesquisa. A íntegra do documento apresentado aos entrevistados encontra-se no anexo.

## 4.2 Apresentação dos resultados

### 4.2.1 Perfil dos entrevistados

- Sexo masculino => sete = 18%

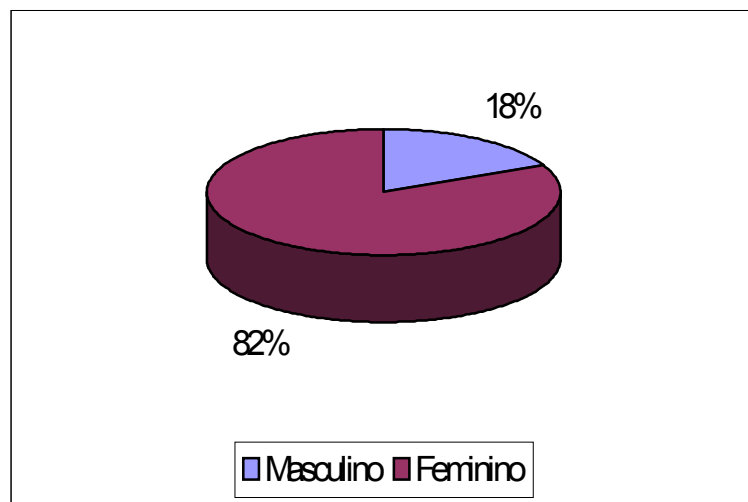


Figura 1: Distribuição dos entrevistados por gênero

Com idade entre 20 e 53 anos – sendo outros dois com 23 e os demais com 24, 25 e 37 anos (figura 2) –, os dois mais velhos têm experiência profissional e, dentre os outros, estudantes, dois trabalham como estagiários (figura 3).

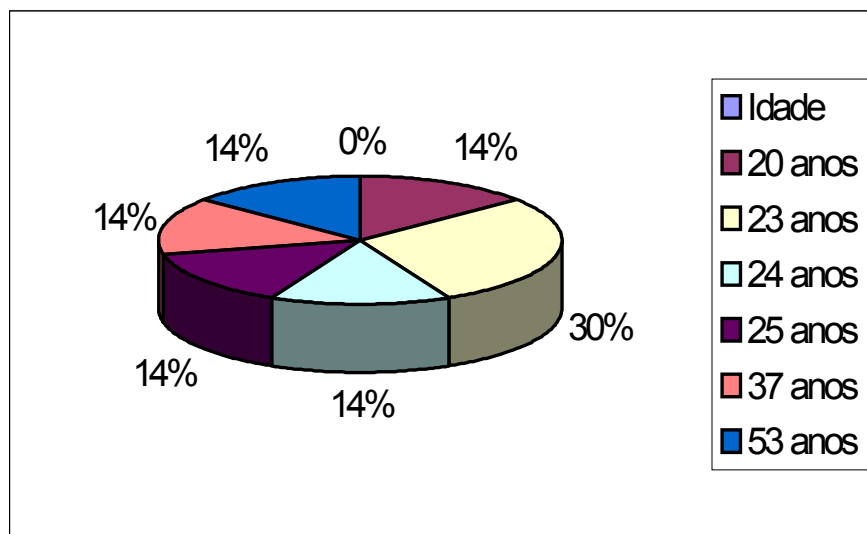


Figura 2: Idade dos entrevistados do sexo masculino

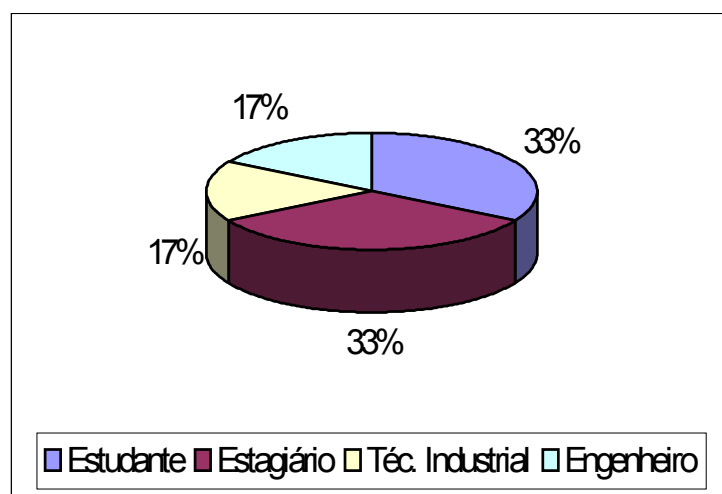


Figura 3: Profissão – sexo masculino

- Sexo feminino => 32 = 82% (Figura 1)

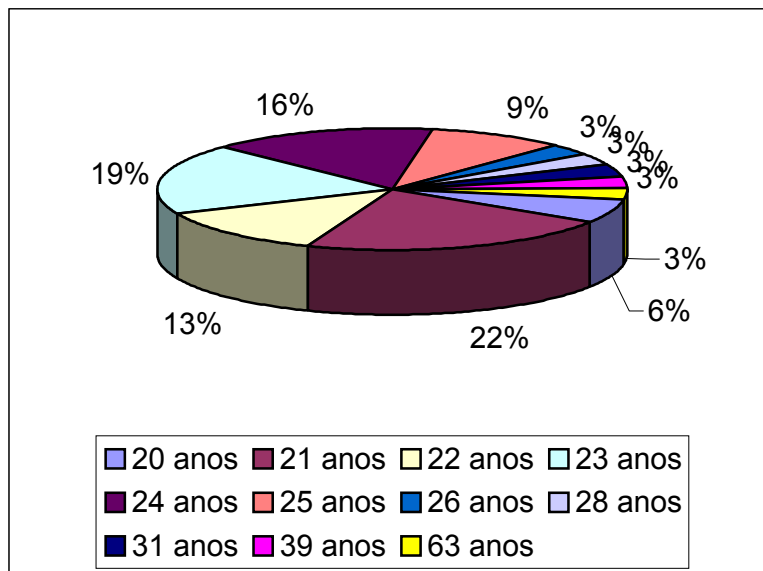


Figura 4: Idade dos entrevistados do sexo feminino

A idade dos entrevistados do sexo feminino concentra-se na faixa dos 20 aos 25 anos, na sua maioria – 85%; 12% estão na faixa dos 26 aos 29 anos e uma entrevistada, representando 3%, com idade de 63 anos. Quanto a profissão, 73% responderam “estudante”, incluindo as estagiárias; 21% apresentam experiência nas áreas da Administração, Produção, Recepção, Computação e Assessoria Educacional e, 6% não responderam.

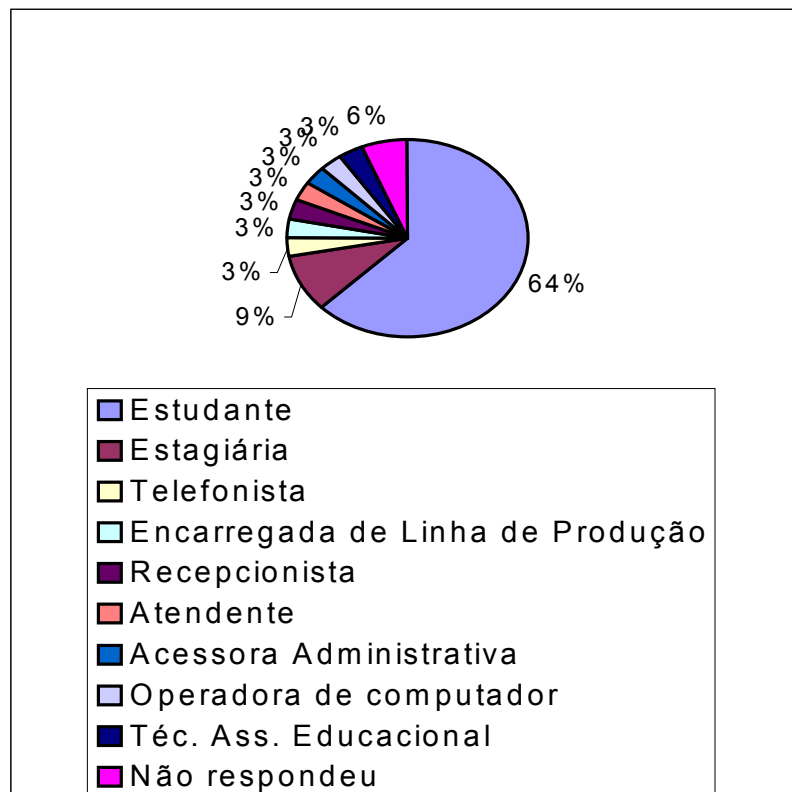


Figura 5: Profissão – sexo feminino

- Total dos entrevistados = 39 => 100%

#### 4.2.2 Transcrição das respostas

##### **Questão 1 – Você sabe o que é “colar”, na escola? Explique.**

- Sexo Masculino:

“troca de informações ... durante uma avaliação” / “consulta ilegal (colegas, livros) no momento de uma avaliação” / “buscar ajuda com outro colega que sabe mais” / “ usar um lembrete ou copiar algo ... durante a aplicação da prova” / “fazer um lembrete, consultar um colega na hora da prova ou decorar toda a matéria” / apropriar-se do conhecimento de outro de forma furtiva” / “utilizar-se de artifícios não permitidos (perguntar ao colega, utilizar de lembretes) para responder às questões”.

- Sexo Feminino:

“lembrete para ser usado na hora (da prova)” / “olhar e copiar a resposta de outra pessoa” / “transcrever resposta a uma pergunta ... seja do colega, ou por papel e até mesmo decoreba” / “realizar uma prova consultando o colega ou lembretes” / consultar material referente à matéria da prova” / “burlar uma prova, colocando nela algo que foi formulado por outra pessoa” / “copiar a matéria da prova em algum lugar onde você possa ver na hora da mesma” / “usar de algum instrumento que não seja o próprio conhecimento para se dar bem em alguma avaliação” / “copiar a prova do colega” / “copiar o que já foi escrito por outra pessoa ... sem o uso da imaginação, criatividade” / “ter a matéria de prova disponível (papel, pessoas, parede, quadro, livros, etc) para consultas – não permitidas – no momento de uma prova” / “sabotar respostas das questões de alguma prova, copiando de um outro texto, não produzindo, não criando conhecimento” / “copiar de colegas ou de ‘papeizinhos’ alguma questão de prova que você não saiba” / “pedir ajuda dos colegas durante uma prova ou trabalho individual” / Ter um lembrete da matéria na hora do sufoco” / “copiar pensamentos, opiniões ... ausentando sua capacidade e autenticidade” / “copiar a questão tanto de alguém quanto escrevê-la antes em algum lugar para repassá-la para a prova” / “arrumar formas de recordar a matéria, na hora da prova, de um jeito mais fácil, sem que o professor veja” / “copiar respostas já prontas” / “lembrete não permitido utilizado na hora da prova” / “lembrete que ajuda na hora da prova” / “todo estudante, por mais dedicado que seja, já colou ou passou cola alguma vez na vida” / quando a prova é sem consulta e você se utiliza de artifício da consulta” / “responder uma questão com dados passados de outro avaliando, durante a avaliação” / “lembretes que são consultados de maneira que o professor não perceba” / “sim, já colei muito, mas hoje em dia acho que não vale a pena” <sup>2</sup> / “é uma forma de responder em uma avaliação sem consulta, respostas de material proibido” / “você escreve em um papel a matéria que você acha que vai cair na prova” / “fazer cópia em alguma lugar (pedaços de papel, parede carteira ou colar do colega) e reproduzir na prova” / “forma de se comportar diante de uma atividade avaliativa que, a princípio, você não possui

---

<sup>2</sup> Não há, por parte desta entrevistada, uma resposta quanto à questão você sabe o que é colar na escola?.

conhecimento suficiente e opta por copiar de alguém ou de algum lugar a suposta resposta do questionamento feito” / “consultar anotações referentes ao teste que você está sendo submetido, sem autorização do professor” / “no momento da realização da prova, olhar a matéria, através de manuscritos, olhar prova do colega”.

### **Questão 2 – Já “colou” alguma vez?**

- Sexo Masculino:

Os sete (100%) responderam que sim, sendo que um deles, de 23 anos, acrescenta: “quem nunca ‘colou’?”.

- Sexo Feminino:

Dentre as 32 entrevistadas, 28 (87,5%) afirmaram que já “colaram” – 21 (65%) responderam apenas sim e as outras sete (21,87%) responderam, respectivamente, “muitas vezes” / “já, várias” / “sim, sempre que necessário e quando dá” / “já” / “sim, apesar de não saber ‘colar’ direito, pois dava manota” / “já, no segundo grau” / “uma vez”.

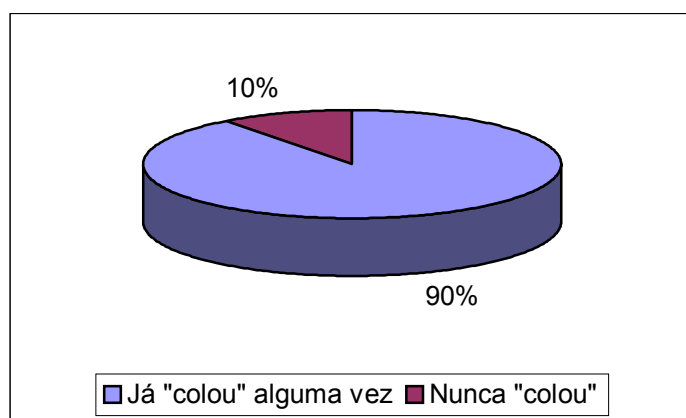


Figura 6: Respostas dos entrevistados à questão nº2

A porcentagem das pesquisadas que nunca colaram caiu para 9%, pois uma delas respondeu, numa questão posterior, que havia dado “uma olhada na prova de um colega”, no terceiro grau.

Dentre os 39 pesquisados, 35 (89,74%) responderam que já “colaram”; quatro (10,25%) responderam que não “colaram”, sendo estes últimos do sexo feminino.

**Questão 3 – Em que época da vida escolar você “colou”? Ainda faz uso da “cola”?<sup>3</sup>**

- Sexo Masculino:

São 28,57% os que “colaram” no primeiro grau; 28,57% “colaram” no segundo grau; 14,28% na faculdade e 28,57% não especificaram. Um percentual de 42,85% ainda “cola” e 14,28% “às vezes”.

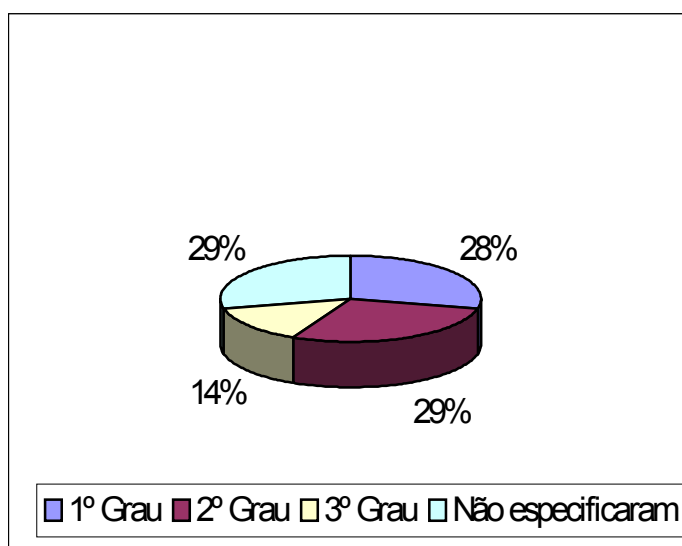


Figura 7: Época em que “colou” – sexo masculino

<sup>3</sup> Nesta questão, foi considerada a época mais remota, uma vez que algumas pesquisadas responderam que colaram em várias épocas da vida escolar.



- Sexo Feminino:

Um percentual de 6,25% não especificou a época; 28,12% “colaram” no primeiro grau; 46,87% “colaram” no segundo grau; 34,37% “colaram” na faculdade; 9,37% “colaram” em várias épocas.

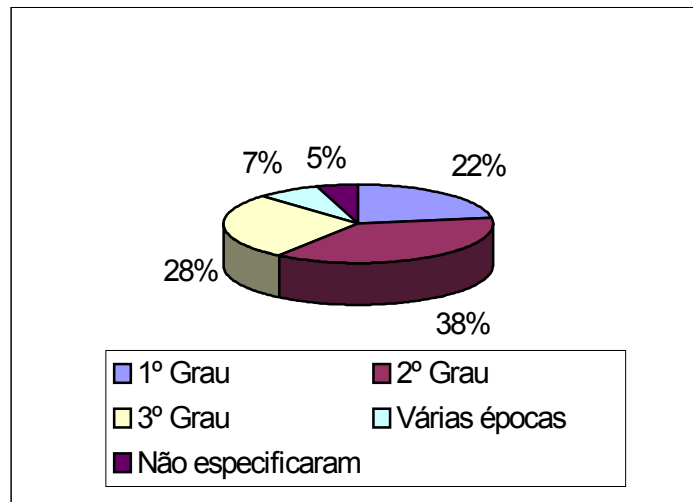


Figura 8: Época em que “colou” – sexo feminino

São 34,37% os que não “colam” mais; 21,87% ainda “colam”; 28,12% às vezes “colam”; 3,12% só passa “cola”.

#### Questão 4 – Por que você fez, ou ainda faz, uso da “cola”?

- Sexo Masculino:

Um percentual de 58% justifica a “cola” como um auxílio à memória; 14% falta de maturidade; 14% apresentam o grau de dificuldade de apreensão; 14% prova extremamente teórica.

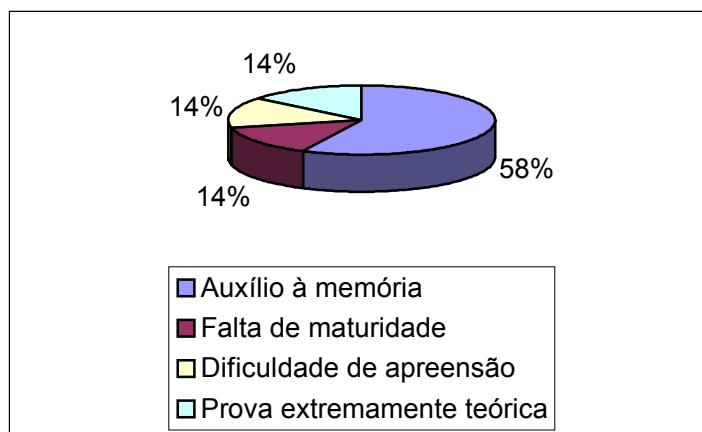


Figura 9: Razões pelas quais fez uso da “cola” – sexo masculino

- Sexo Feminino:

São 24% por insegurança; 13% por causa da decoreba; 11% por desinteresse pelo assunto e precisar da nota para passar; 7% por falta de tempo para estudar; 7% para tirar boa nota; 7% por não ter estudado; 7% por falta de maturidade; 4% para ajudar colegas; 4% para conferir se não houve engano; 4% para passar de ano; 4% por influência de colegas; 4% por necessidade, o pensamento foge; 4% não sabia a resposta.

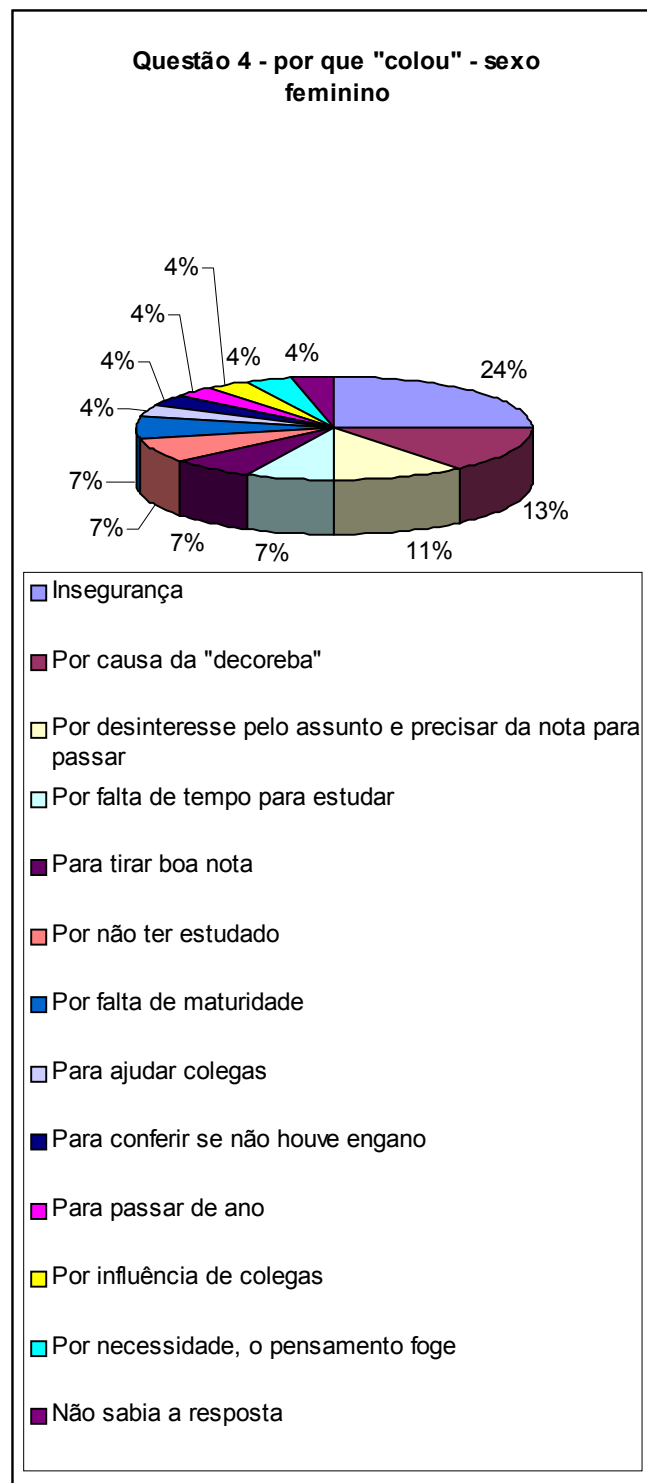


Figura 10: Razões pelas quais “colou” – sexo feminino

### Questão 5 – O que aconteceu quando você foi flagrado colando?

- Sexo Masculino:

Cinco (72%) responderam que não foram flagrados e as outras duas (28%) responderam: “ganhei zero na prova” e “quando fui flagrado, parava de colar”.

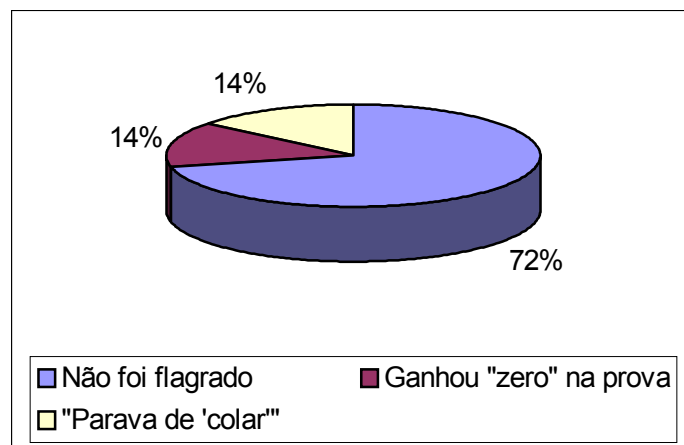


Figura 11: Sexo masculino quando foi flagrado “colando”

- Sexo Feminino:

Um total de 24 (76%) respondeu que não foi flagrado “colando” e cinco (15%) responderam: “tirei nota zero na prova” / “...frustração. Apenas não consegui enganar o outro” / “...dando cola, tirei zero...” / “...a professora fez um comentário indireto e eu me livre da cola”. / “Engoli a cola”. Outras três (9%) não responderam, uma vez que, anteriormente, afirmaram que nunca colaram.

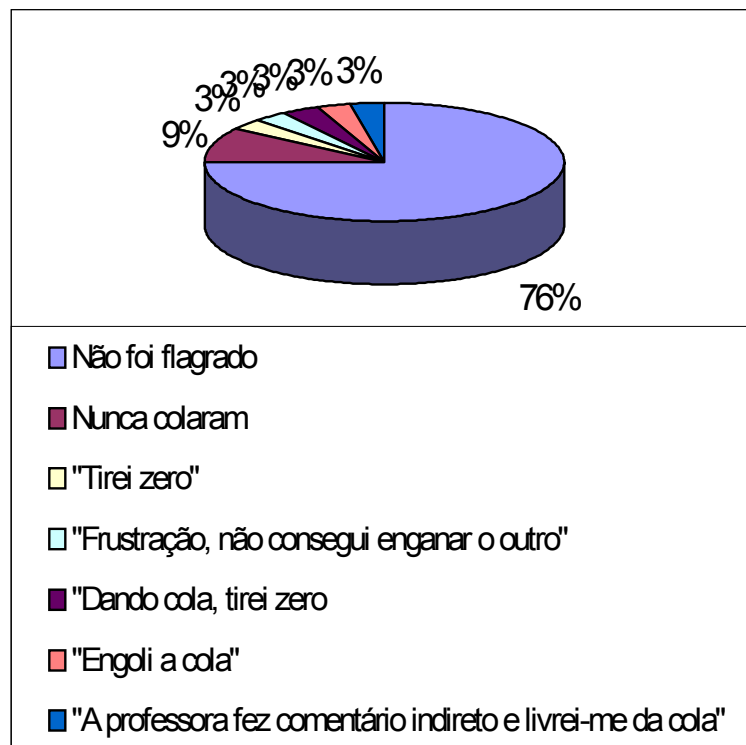


Figura 12: Sexo feminino quando foi flagrado “colando”

#### Questão 6 – Qual a sua opinião geral sobre o fenômeno da cola?

- Sexo Masculino:

Dentre três posições constatadas – uma, de perceber a “cola” como algo positivo, outra como negativo ou, ainda, uma posição mais neutra –, cinco (71%) vêem-na de forma negativa [“despreparo do indivíduo” / “sistema educacional” / “deficiência em nossas escolas e comodidade do aluno” / “imaturidade” / “malandragem”]; dois (29%) apresentam argumentos mais neutros [“cada um tem o direito de fazer o que quiser, desde que assuma as consequências” / “acontece com qualquer um”]; nenhum dentre os sete pesquisados apresentou argumentos positivos em relação ao fenômeno.

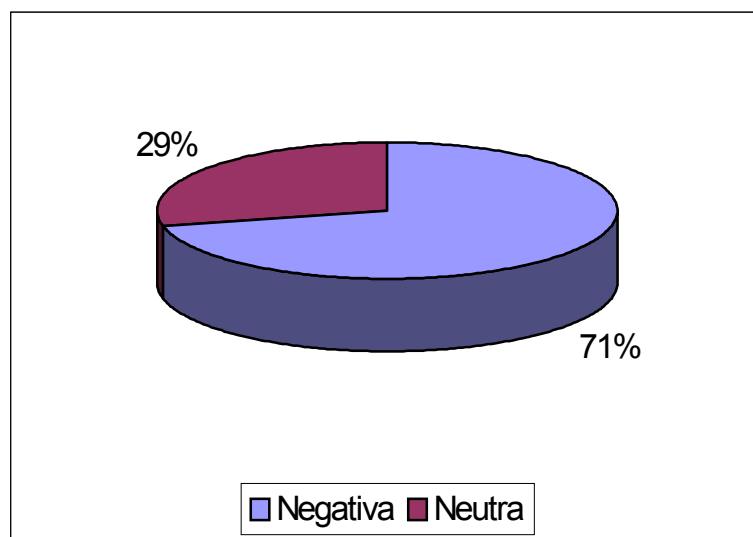


Figura 13: Opinião sobre a “cola” – sexo masculino

- Sexo Feminino:

Dentre as 32 pesquisadas, há uma divisão entre as opiniões, sendo que, pelo menos sete delas apresentaram mais de uma posição [“algumas vezes positivo e outras negativo”]. Onze (34,37%) vêem-na de forma positiva [“possibilidade que a criança tem de mostrar que há algo de errado com ela, que influencia no seu aprendizado” / “é útil na hora do aperto” / “mais fácil pegar pronto” / “uma forma de aprender” / “alternativa para um bom resultado” / “acaba aprendendo” / “algumas vezes positivo” / “às vezes é importante, pois sabemos a matéria, mas alguma coisa falha” / “pode quebrar um galho” / “necessidade, como ajuda” / “saída emergencial”]; dez (31,25%) apresentam argumentos mais neutros [“impossível não acontecer com alguém” / “sempre existirá” / “inevitável quando o professor não é bom” / “não faz mal” / “normal” / “para mim de nada serve” / “inevitável” / “não faço uso porque gosto de fazer as coisas com uma produção minha” / “não recrimino quem faz”]; e dezoito (56,25%) apresentam opiniões negativas [“forma sem competência” / “importância exacerbada que se dá às provas” / “seria melhor sem” / “atestado de burrice” / “não é uma coisa legal” / “não houve aprendizado” / “falta de maturidade” / “irresponsabilidade” / “deve ser

evitado” / “algumas vezes negativo” / “não traz conhecimento” / “não é correto” / “falta de consciência” / “comportamento inadequado” / “consequência: curso poderá não ficar bem feito” / “pura imaturidade, insegurança, irresponsabilidade” / “não deveria, o aluno, fazer uso dela” / “não acho certo ... o aluno deve sempre se preparar e não se enganar”].

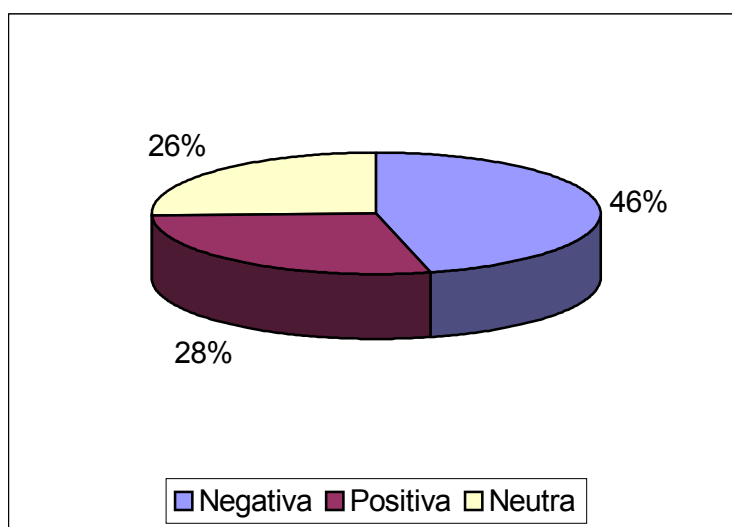


Figura 14: Opinião sobre a “cola” – sexo feminino

### **Questão 7 – Espaço livre para expressão sobre a cola.**

O mesmo critério de classificação da questão seis foi utilizado neste espaço. As opiniões foram divididas em positivas, negativas e neutras em relação ao fenômeno “cola”.

- **Sexo Masculino:**

Três dentre os sete entrevistados nada escreveram nesta questão. Os demais apresentaram aspectos positivos, negativos e/ou argumentos mais neutros. Positivo: um (14,28%) [“necessário para conseguir nota em alguma disciplina”]. Negativos: dois (28,57%) [“perda de tempo e dinheiro” / “viver apenas

de cola é que é um problema para a futura vocação ou profissão”]. Neutro: três (42,85%) [“se o aluno estuda e usa apenas como um lembrete, não há nada demais” / “a prova usada no cotidiano favorece” / “sem comentários”].

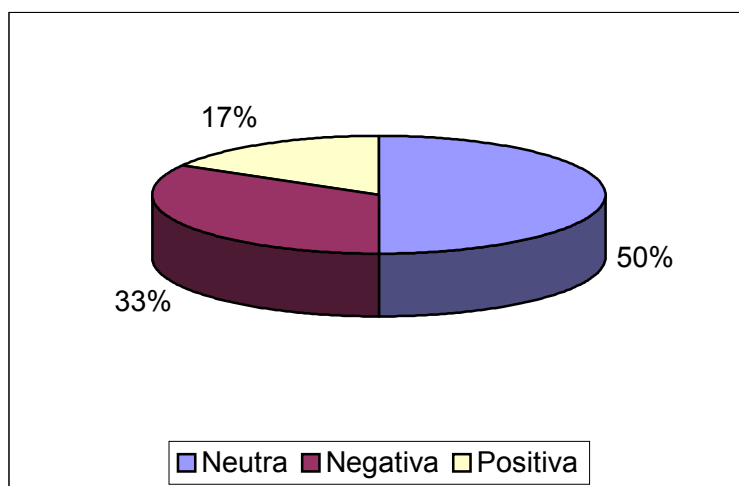


Figura 15: Livre expressão sobre a “cola” – sexo masculino

- Sexo Feminino:

Treze dentre as 32 entrevistadas nada escreveram nesta questão. Duas dentre as demais consideraram que já haviam respondido na questão anterior [“já expressei o suficiente” e “já falei tudo”]. Na classificação das posições – positivas, negativas e neutras – duas, dentre as 19 que responderam, apresentaram mais de uma posição. Positivo: seis (18,75%) [“quem não cola não sai bem nas matérias de decoreba” / “lembretes” / “às vezes a forma que a prova é feita é necessário seu uso” / “quando elabora a cola, fazendo um resumo, considero uma forma de estar estudando” / “resumo geral, pegando aspectos ou itens difíceis de serem lembrados” / “forma de aliviar a angústia e tensão provocadas pela prova”]. Neutro: seis (18,75%) [“nunca deixará de existir” / “os alunos colam para conseguir a nota no final do semestre” / “se o professor tem uma boa didática e consegue a atenção da turma, dando uma prova razoavelmente inteligente, os alunos não colarão. Exceto, claro, os que não possuem um pingão de auto-confiança e não acreditam ser capazes de fazer uma boa prova sozinhos.



Mas, se o professor não cativa a turma e dá exaustivas apostilas com diversas nomenclaturas para se decorar ... Quase inevitavelmente terão muitas colas na sala de aula” / “Acho que não faz mal” / “Porque a prova, às vezes, é difícil ou impossível de ser feita” / “Nunca fui nem sou muito adepta da cola”]. Negativo: nove (28,12%) [“quem cola não se faz capaz de ser” / “prefiro afundar numa prova do que colar” / “penso que não é legal” / “não adianta nada, uma vez que estará negando seu próprio conhecimento” / “mentir para si mesmo” / “forma de enganar o professor”<sup>4</sup> / “se apenas colarmos não saberemos produzir” / “comprova a incompetência pedagógica do sistema educacional” / “não acho certo”].

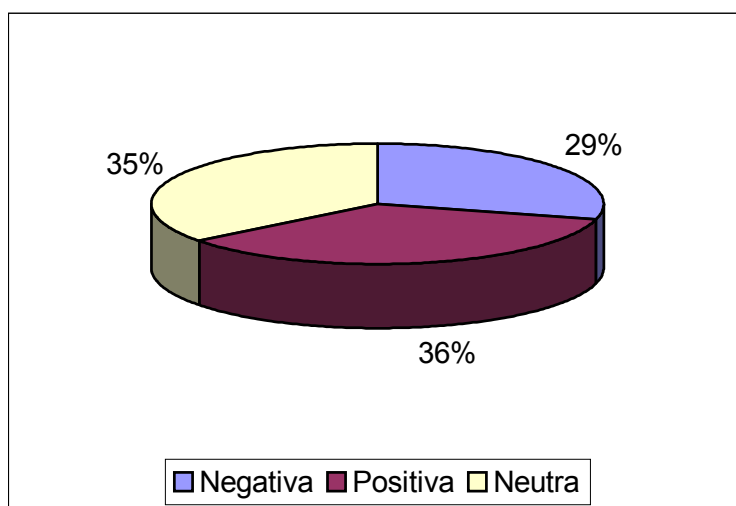


Figura 16: Livre expressão sobre a “cola” – sexo feminino

#### 4.3 Análise dos dados da pesquisa

Todos os pesquisados (100%) têm conhecimento do fenômeno “cola”, ainda que alguns (9%) tenham afirmado que nunca colaram. Mesmo que os alunos não tenham orientações explícitas por parte da escola sobre a ilegalidade da cola, dificilmente eles desconhecem o caráter proibitivo desse expediente, uma vez

---

<sup>4</sup> Não fica explícito se o fato de enganar o professor é avaliado como algo negativo.

que, nas avaliações formais, as convocações para (re)produção dos conhecimentos são, geralmente, individuais.

A “cola” pode ser entendida como um “recurso” utilizado pelos alunos durante as avaliações formais das instituições de ensino. Nas palavras de alguns desses alunos entrevistados: “consulta ilegal, no momento de uma avaliação, ao colega, livro e outras formas afins”; “apropriar-se do conhecimento de outro de forma furtiva”; “utilizar artifício não permitido para responder as questões”; “olhar e copiar a resposta de uma outra pessoa”; “reproduzir uma resposta, seja do colega ao lado ou por papel e até mesmo decoreba”; “burlar uma prova, colocando nela algo que já foi formulado por outra pessoa”; “usar de algum instrumento que não seja o próprio conhecimento para se dar bem em alguma avaliação”; “ter a matéria da prova para consultas não permitidas no momento de uma prova”; “sabotar respostas das questões de uma prova”; “lembrete não permitido utilizado na hora da prova”; “forma de responder em uma avaliação sem consulta, respostas de material proibido”.

O que se verifica no conjunto das respostas dos entrevistados é um julgamento *a priori* do fenômeno em causa, o que permite pensar que os entrevistados fazem uma avaliação desse fenômeno, se for considerado o elemento de julgamento encontrado nas definições sobre avaliação (Barreto, 1993; Campos, 1982; Hoffmann, 1995; Nérici, 1977; Oliveira, 2002; Sordi, 1995). Percebe-se a “cola” como algo ilegal. No entanto, não há consenso entre eles, no que diz respeito às justificativas que apresentam para o uso da “cola”, conforme se verifica pelas respostas dadas, tais como: “Insegurança” / “Auxílio à memória” / “Falta de maturidade” / “Por causa da decoreba”.

Pode-se deduzir, a partir disto, uma disjunção entre a constatação da ilegalidade do ato e a justificativa para driblar a norma. O aspecto inevitável do ato pode ser percebido nas justificativas e opiniões, expressas pelos entrevistados, endereçadas de forma crítica ao sistema de avaliação escolar. A memória é apontada como pivô da situação, uma vez que vários conteúdos são exigidos para que o aluno seja promovido. Some-se a isto as observações de Davidoff (1983:329) sobre as recompensas utilizadas para motivar o aluno a

aprender, mas que podem apresentar efeitos colaterais indesejáveis como a trapaça.

Se a memória falha, pode-se pensar na legitimidade da utilização de recursos como a “cola” para auxiliá-la. Daí se pensar em seu aspecto inevitável e que pode ser traduzido pelo fato de que 57,13% dos entrevistados de sexo masculino admitem ainda o uso da “cola” – 14,28% dos quais responderam “às vezes” – e 49,99% do sexo feminino também admitem o uso da “cola”, com 28,12% respondendo às vezes; além disso, outras 3,12% responderam que “só passam cola”. Acrescente-se também o fato de que 72% dos entrevistados do sexo masculino e 76% do sexo feminino declararam que nunca foram flagrados colando, o que permite pensar num cálculo dos alunos quanto aos riscos que correm, qual seja: pode valer a pena.

O que se evidencia a partir do fenômeno “cola” é uma insatisfação por parte dos alunos, que gostariam de mudanças no sistema de avaliação, se for considerado o fato de que 71,42% dos entrevistados do sexo masculino e 56,25% do sexo feminino apontam os aspectos negativos do fenômeno, em suas respostas às questões de números seis e sete do questionário (anexo).

Pode-se acrescentar a esses dados aqueles que apontam aspectos considerados neutros do fenômeno – 28,57% do sexo masculino e 31,25% do sexo feminino – apesar de explicarem-no como um efeito de um sistema equivocado de avaliação. Assim, percebe-se uma insatisfação também nesse segundo grupo de pessoas que apresentam opiniões mais neutras, ainda que de forma latente, posto que aquela posição – subentende-se – é escudada pela noção de neutralidade.

Comparada à punição de não poder prosseguir nos estudos, devido à bomba (que significa a reprovação), a punição ao aluno colador – tirar zero na prova, ser repreendido pelo professor – é de menor impacto, sobretudo entre os próprios alunos, que experimentam a cumplicidade daqueles que, como no caso levantado, só passam cola (3,12% do sexo feminino).

De uma maneira geral, os dados permitem uma avaliação em seu aspecto de julgamento, muito menos preocupante quanto ao fato de que a “cola” continua

acontecendo também nas avaliações de ensino superior; e, mais pela constatação de que os próprios entrevistados indicam as saídas para que se evitem tais recursos, a partir da melhoria do ensino.

Pode-se verificar, a partir desses dados, um conhecimento por parte dos entrevistados, tanto do fenômeno em estudo – 100% deles responderam afirmativamente a questão de número um (anexo) – , quanto do significado que este fenômeno “cola” adquire no contexto das avaliações formais das instituições de ensino – considerando aqui que os próprios entrevistados apresentam julgamentos no interior de suas respostas.

Em sua função diagnóstica, a avaliação que pode ser feita, a partir dos dados apurados, é a de que os entrevistados apresentam diferentes capacidades para lidarem com o fenômeno “cola”, mesmo que se possa agrupá-los, tal como se apresentam nas figuras ilustrativas.

Em termos de apreciação, a avaliação que pode ser feita neste estudo é a de que os entrevistados apresentam um domínio sobre o próprio processo de ensino–aprendizagem, se for considerado o conjunto de respostas e opiniões que indicam os equívocos nos quais as avaliações formais vêm se constituindo.

Mesmo que esta apreciação esteja equivocada, a perspectiva de Freire (1995:39), apontando a “exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos”, convoca todos os educadores a repensarem sobre suas práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem. Desse modo, antes de punir os alunos por seus atos, deve-se escutá-los, pois conforme assinala Campos (1982), a aprendizagem não pode ser reduzida apenas ao exercício da memória para aquisição de conteúdos de livros.

## **5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **5.1 Conclusões**

A “cola” não pode ser considerada como uma fraude, na medida em que se verifica o contexto no qual o fenômeno ocorre. A análise feita pelos estudiosos da educação, mencionados neste trabalho, indica a necessidade de se rever seus objetivos e critérios de promoção, pois tem-se privilegiado o acúmulo de informações, na maioria das vezes desvinculado da realidade do aluno. Frauda-se, isto sim, o aluno em suas capacidades intelectuais, por não se verificar de antemão tais capacidades e, o que é mais grave, utilizando-se de instrumentos pretensamente científicos.

Do mesmo modo que a “cola” pode ser entendida como um recurso que camufla o processo de avaliação, os critérios utilizados nas próprias avaliações, conforme se constata, também mascaram o processo de aprendizagem do aluno. Isto é mais verdadeiro se os procedimentos metodológicos que permitem a promoção escolar e – pode-se acrescentar – profissional, de cada um dos sujeitos aprendizes, estiverem orientados pela ideologia do dom.

Nesta perspectiva, a seleção que se faz de alunos, assim como as de profissionais para o trabalho, obedece às leis de mercado, cuja lógica é a da exclusão, materializada na desigualdade de oportunidades em todos os níveis. Sabe-se também que o sistema do vestibular é hoje aplicado desde a educação básica – os chamados vestibulinhos.

É legítimo pensar que a escola não detém o “privilegio” de ser reconhecida como a instituição que reproduz a ideologia de uma dada sociedade – ou, como já foi dito alhures – como aparelho Ideológico do Estado, uma vez que o trabalho pode ser entendido também como uma instituição. No entanto, a escola, como instituição humana, continua ocupando um lugar estratégico de sistematização, produção e transmissão dos conhecimentos acumulados pelo ser humano.

O desafio que se vislumbra é quanto à responsabilidade dos envolvidos na produção e sustentação de um fenômeno como a “cola”, que, incrustado no binômio ensino–aprendizagem, teima em ser tratado numa perspectiva moral e

não pedagógica. Vigiar e punir constituem-se os pilares sobre os quais se sustenta a práxis do professor que acaba lidando com o conhecimento de forma estanque e não dinâmica, como é – ironicamente – o próprio mercado de trabalho. Pode-se pensar que a escola estaria na contramão da história.

Enquanto a produção e socialização do conhecimento estiverem subjugadas pela lógica excludente das relações de poder, inevitavelmente encontrar-se-ão mecanismos de subversão da norma. Se o tipo de pedido que a escola faz aos alunos, basicamente a decoreba e a repetição dos conteúdos repassados, é entendido como um absurdo, então o fenômeno “cola” poderá representar seu contraponto.

O curioso é que a escola, ao se preparar para lidar com a “cola”, pressupondo-a paradoxalmente, legitima-a, uma vez que se sabe das possibilidades de um aluno “colador” nunca ter sido flagrado “colando”, conforme atestam 71,42% dos pesquisados do sexo masculino e 75% do sexo feminino. Resta ao aluno, diante dessa posição da escola, não ser flagrado. O resultado dessa equação é uma transferência de responsabilidade da escola para os alunos e, ao final, o julgamento e a punição recaem sobre eles.

Uma determinada resposta apresentada por um aluno, nestas reflexões, é lapidar: “é impossível “colar” numa prova inteligente”. Outras respostas apontam para a responsabilidade da escola: “...fator que mostra a deficiência em nossas escolas e faculdades. O estudo tinha que ser algo prazeroso, por que não é?”; “Prova que exige desenvolvimento e raciocínio, aquele que “cola”, o faz por malandragem”. Isto pode ser entendido, senão como um pedido de socorro, como um alerta, ou ainda, como proposta para que a instituição de ensino transforme o processo de ensino-aprendizagem em algo criativo e produtivo.

Percebe-se que são os próprios alunos que pedem ajuda à escola no combate a um crônico vício. Transmitido de geração em geração, revela-se a fragilidade do sistema educacional que, em seus desdobramentos pode ser constatada nas desigualdades sociais. A fraude e a subversão não podem ser analisadas sem que a lógica do julgamento que as precedem seja colocada em questão.

O legalismo deve ceder lugar à dialética na produção e socialização do conhecimento, e estes devem estar marcados, concretamente, pela igualdade de oportunidades de acessá-lo. O que se percebe, a princípio, é uma luta desigual entre atores sociais, em que a desvantagem é, aparentemente, dos aprendizes, pois os recursos da “cola”, ainda que passíveis de punição, são também promocionais, deixando em desvantagem, assim, o próprio processo educacional, que fica comprometido pela enganação, de ambos os lados.

O círculo vicioso que se constata deverá ser quebrado por uma pedagogia em que o conhecimento seja considerado como patrimônio da humanidade, onde o papel do educador seja o de mediador do processo de aprendizagem, devidamente contextualizado e pautado em um projeto político-pedagógico claro, considerando-se os interesses coletivos e resguardando-se as particularidades dos sujeitos históricos.

Acredita-se que, nesta perspectiva, com avaliações “inteligentes” – conforme aponta um dos alunos entrevistados – a sua posição mudará, não só porque ficaria “impossível de se colar”, como acrescenta o mesmo, mas, principalmente, pelo fato de que o conhecimento passa a fazer sentido para o aprendiz, que pode abandonar o exercício da memória e impor-se o trabalho de compreensão do patrimônio cultural da humanidade.

No processo de ensino formal, o que se espera do aprendiz é a compreensão dos conhecimentos sistematizados e não a sua reprodução, o que comprometeria sua frágil memória. Para ajudar a memória, o homem criou o computador, liberando sua capacidade criativa para outras realizações. Portanto, quando o aluno “cola” é porque o que está sendo exigido dele é um exercício de memória, o que, a princípio, não é um problema.

Deve-se repensar profundamente o lugar da memória para a construção dos conhecimentos. O que chama a atenção é quando o que se espera dela não apresenta conexão com a realidade vivida. Saber responder em que ano ocorreu a descoberta do Brasil ou a Revolução Francesa não é tão relevante quanto saber sobre as causas de tais acontecimentos e suas implicações políticas e culturais para a atualidade. Datas, locais e outros dados históricos encontram-se

nos livros e, agora, nos computadores, criados para que possam ser consultados. Pode-se perguntar se, nesse caso, trata-se de “cola”.

Além disso, um outro fator se evidencia, a partir dessas considerações: a questão do controle e do poder, presentes em toda relação humana. Em *O Nome da Rosa*, Umberto Eco (1986) apresenta, de forma magnífica, a conflituosa relação de poder vivenciada entre mestre e discípulo, mediados pelo conhecimento letrado que, muitas vezes, são guardados a sete chaves. Cabe ao mestre apresentar as chaves do conhecimento, possibilitando uma apropriação que se multiplique em novos conhecimentos e não uma cópia, pura e simples, daqueles já constituídos.

O educador que assume a postura de detentor do saber nega a capacidade criativa do seu aluno e resume sua avaliação à reprodução do conhecimento que ele, educador, supõe ter. Se o aluno percebe que é isto que seu mestre quer, ele é levado a “colar”.

Acontece que muitas avaliações não permitem a consulta aos registros, exigindo do aluno a memória. Como a memória falha, ela precisa de ajuda e a “cola”, ainda que se saiba das sanções para um recurso considerado ilegal, moralmente falando, é usada como ajuda.

Conforme se destacou, o conhecimento só pode ser considerado como tal na relação entre os homens. E é uma relação em particular, a saber, entre professor e aluno, que a sociedade humana privilegia no processo de socialização dos indivíduos. A particularidade dessa relação sofre modificações com a entrada de recursos tecnológicos – o que desperta receios entre alguns professores de se tornarem objetos passíveis de substituição.

Neste caso, pelas constatações que vêm sendo feitas sobre a importância das contribuições conceituais apresentadas por pesquisadores do EAD, cabe indagar se a máquina poderia desempenhar o papel do professor. Se há um absurdo nesta questão, uma outra é necessária, no que diz respeito à possível diferença entre a relação *vis-à-vis* que o aluno estabelece com o professor, no ensino convencional, e a relação que ele pode ter com um computador na construção do conhecimento.



A situação de ensino presencial pode ser abordada a partir de contribuições da Psicologia, especialmente do conceito freudiano de transferência, forjado na situação da clínica analítica, mas que o próprio Freud reconheceu sua aplicabilidade na educação. A relação professor–aluno mais uma vez ganha destaque.

Nessa situação, em que se valorizam os aspectos motivacionais, é interessante observar, juntamente com Belloni (2000), que a motivação, no ensino convencional, é “promovida permanentemente” pela intersubjetividade entre professores e alunos e entre os estudantes. Ainda que na EAD a intersubjetividade seja aparentemente substituída pela interatividade com a máquina, a motivação é um ponto nodal.

Na condição de aluno a distância, essa motivação irá passar por outra via. Pode-se considerar, inclusive, a novidade e o caráter de sedução que o computador apresenta, como motivos para a estimulação sensorial (exploração e manipulação). O conceito de motivação estaria próximo do conceito freudiano de transferência se este último comportasse uma relação intersubjetiva, marcada por motivos sociais. No entanto, trata-se de uma questão conceitual nada simples, mas que se considera importante para explorações futuras.

Cabe ao professor, diante do fenômeno transferencial, desviar o olhar do aluno para que, estando colado à sua pessoa, desloque-se em direção ao conhecimento. Certamente não se pretende construir receituário diante de tais observações, em virtude da complexidade do tema.

O que se pode deduzir é que o computador – objeto emblemático das inovações tecnológicas – ainda que possa se constituir num objeto suposto saber – na medida em que contém um número cada vez maior de informações, de conhecimentos sistematizados e de mecanismos facilitadores da aprendizagem, tais como a simulação –, é um instrumento mediador das relações humanas e, nesta condição, não é capaz, por si só, de criar ou estabelecer uma ética, porquanto essa dimensão ética está marcada pelos atos humanos.

A máquina, em última instância, nada cria, ela é programada. Portanto, o ato pedagógico não desaparece nesse processo educacional em que a não

contigüidade espacial e a relação com o tempo, numa comunicação diferida, constituem-se nos elementos principais da EAD, tendo o computador como instrumento.

As conclusões a que se chega, a partir deste trabalho, corroboram as de outros educadores que vêm apontando a necessidade de se repensar, permanentemente, as práticas educativas num contexto social, político-institucional, ético e também estético. O que se depreende é que o ato pedagógico deve apontar para a construção coletiva do conhecimento, considerado como patrimônio da humanidade. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem não poderá se restringir a uma cópia passiva e irrefletida dos conhecimentos já construídos, tendo em vista a capacidade de criação da espécie humana.

O fenômeno “cola” revela uma estrutura educacional que privilegia a memória, em detrimento da apropriação crítica das informações, que possibilitaria a (re)construção dos conhecimentos. Nesta perspectiva, a “cola” constitui-se um recurso legítimo diante de provas, a partir das quais o que se avalia é se o aluno guardou as informações que lhe foram transmitidas.

Com os aspectos realçados nesta pesquisa, tanto no âmbito teórico como na relação com o significado do fenômeno tal como é experienciado por aqueles que o praticam, espera-se contribuir para o avanço do ato pedagógico na construção do conhecimento, cujos sujeitos envolvidos nesse processo possam fazer suas escolhas de forma responsável. No entanto, há muito ainda o que ser pesquisado.

## **5.2 Recomendações para futuros trabalhos**

5.2.1 Pesquisar o fenômeno “cola” a partir da percepção de alunos atuantes em cursos de Ensino a Distância – EAD – , via *internet*.

5.2.2 Pesquisar, junto a professores do terceiro grau, a relação do método de avaliação com o fenômeno da “cola”.

5.2.3 Aprofundar, teoricamente, o estudo sobre a relação histórica da motivação para análise da eficácia do ato pedagógico na atualidade.

5.2.4 Aprofundar o estudo teórico sobre a diferença entre os gêneros, masculino e feminino, e suas implicações na ocorrência do fenômeno.

## 6 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>>. Acesso em: 20.11.00.

BADIOU, Alain. **Ética: um ensaio sobre a consciência do mal**. Tradução Antônio Transito, Ari Roitman. – Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. Avaliação: mitos e armadilhas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, V.1 N.1 P.01-101 Out/Dez 1993, p. 45-54.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADDAUS, G.F. **Evaluacion del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A ; impresso na JBIG, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Fernando Moraes Jr. **Tecnologias em educação a distância**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>>. Acesso em: 20.11.00.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: \_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, vol XII, p. 133 a 143.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, Esther Pillar. Só Ensina Quem Aprende. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDEZ, Alícia. Autonomia de Pensamento: possibilidade de expressão. In: **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HESSSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: Armênio Amado Editora, 1980.

LACAN, Jacques. **O seminário: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1983.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIMA, Elvira C.A.S. O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990, p. 3-23.

MACHADO, Lucília R. de Souza. A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias. In: FERRETI *et al.* **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 169-188.

MARQUES, LIMA E OLIVEIRA. Relatório sobre o fenômeno “cola”. **Momentos: idéias e debates**, Belo Horizonte, nº 2, nov. 1996.

MARTINS, Geraldo M. Do ato pedagógico à ética do professor. **Psique**: revista semestral de psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Letras do Unicentro Newton Paiva, Belo Horizonte, nº 15, ano 9, nov. 1999.

MARTINS, Vicente. **Como acabar com a cola na educação escolar**. Disponível em: <<http://www.batina.com/martins/cola.htm>> (2001).

MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COOL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTANGERO, Jacques e NAVILLE, Danielle M. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, José Manoel. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>> Acesso em: 20.11.00.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. **Avaliação Formativa nos Cursos Superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos**. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/261Pastre.PDF> > Acesso em: 05.07.02.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico**. (texto apresentado no IV ENDIPE). Recife, 1987. 13 f. Mimeografado.

ROSA, Cleisa M. M. (org.). **População de Rua: Brasil e Canadá**. São Paulo: Hucitec, 1995.

SANTOS, Cássio Miranda dos. A avaliação e a cola na perspectiva do aluno. In: **Pátio – revista pedagógica**, Ano 3, nº 12, fev/abr. 2000, p. 63-65.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Magda Becker. Avaliação Educacional e a clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiroz, 1981.

SORDI, Mara Regina De. **A Prática da Avaliação do Ensino Superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VALENTE, José A. Educação a Distância: Uma Oportunidade para Mudança no Ensino. In: MAIA, Carmem (org.) **ead.br – Educação a Distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000, p. 97-122.

VIANA, Arnaldo. Colar é uma rotina na Escola Brasil. *Estado De Minas*, Belo Horizonte, 15 abr.1994. Gabarito, p. 4.

VIANNEY, João e BARCIA, Ricardo M. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para Instituições de Ensino Superior. **Revista Estudos**. S/ localidade, vol 26, nov. 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **ANEXO**

### **PESQUISA SOBRE O FENÔMENO DA “COLA” NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Caro(a) entrevistado(a), observando o sigilo da sua identidade, esta pesquisa visa a levantar alguns fatores sobre o fenômeno da “cola”, que podem ser explicitados a partir das questões abaixo. Contando com sua sincera colaboração, agradecemos.

#### **Dados**

Sexo:                      Idade:                      Grau de escolaridade:                      Profissão:

Posição atual quanto à vida escolar – se estuda em alguma escola, o grau em que se encontra; se já estudou, qual o grau concluído:

#### **Questões referentes ao objeto da pesquisa**

- 1) Você sabe o que é “colar” na escola? Explique.
- 2) Já colou alguma vez?
- 3) Em que época da vida escolar você colou? Ainda faz uso da cola?
- 4) Por que você fez, ou ainda faz, uso da cola?
- 5) O que aconteceu quando você foi flagrado(a) “colando”?
- 6) Qual a sua opinião geral sobre o fenômeno da “cola”?
- 7) Espaço para livre expressão sobre a “cola”.